



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Manuel Augusto Afonso Rodrigues

**Auxiliares de Acção Educativa: Poderes ocultos na escola?**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Manuel Augusto Afonso Rodrigues

## **Auxiliares de Acção Educativa: Poderes ocultos na escola?**

Tese de Mestrado em Educação

Área de Especialização em Organizações Educativas  
e Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação do

**Prof. Doutor José Augusto Branco Palhares**

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS  
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE  
COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

“Porque não é o muito saber  
que farta e satisfaz a alma,  
mas o sentir e gostar as coisas  
internamente.”

Inácio de Loyola

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste sonho foi conseguida com o apoio de várias pessoas e gostaria, neste momento, de destacar os agradecimentos:

Ao Prof. Doutor José Augusto Branco Palhares pela orientação prestada na elaboração desta dissertação, que muito contribui para a minha formação sobre o trabalho de investigação.

A todos os docentes do curso de mestrado em Organizações Educativas e Administração Educacional no ano lectivo 2007/08.

Aos Auxiliares de Acção Educativa, Professores e restantes funcionários, que deram a sua colaboração, disponibilidade e incentivo para a realização deste trabalho. De modo especial agradeço a disponibilidade e contribuição do Presidente do Conselho Executivo.

Aos familiares e amigos, pelas conversas, reflexões e incentivo...à Teresa... ao Pereira, pelas diferentes formas como me apoiaram.

...e finalmente à Cristina à Maria e ao Afonso...a quem dedico este trabalho.

## RESUMO

A presença de uma diversidade de actores no espaço escola, apresenta uma realidade participativa complexa, mobilizadora de diferentes racionalidades, de práticas e desfechos nem sempre previsíveis considerando a escola como uma realidade teórica e empírica complexa.

Consideramos assim pertinente a problematização da acção dos auxiliares da acção educativa na organização escolar, através de um estudo de carácter qualitativo, procurando identificar práticas e comportamentos que nos ajudem a identificar pistas explicativas que possam contribuir para a análise da participação organizacional destes actores, que embora presentes na história da organização escolar, não têm merecido grande destaque ao nível de estudos académicos. Neste sentido optamos por seguir as seguintes orientações na abordagem à temática proposta:

- 1.** Consideramos oportuno iniciar este percurso por uma análise do enquadramento jurídico e normativo dos Auxiliares de Acção Educativa, procurando o confronto crítico entre o discurso legal, e a investigação empírica, para verificar até que ponto se coaduna com a realidade.
- 2.** Num segundo momento, abordamos a problemática organizacional, a partir de uma pluralidade de discursos interpretativos e explicativos, mobilizados no estudo da organização escolar. Procuramos desocultar as práticas desenvolvidas pelos auxiliares da acção educativa, considerando a organização escolar como sistema micropolítico.
- 3.** Por último, apresentamos uma reflexão sobre os resultados do estudo empírico, interpretando os elementos recolhidos com base nos referenciais teóricos mobilizados para este estudo, objectivando as possíveis correlações entre a participação e as práticas realizadas pelos vários actores, com o objectivo de caracterizar os poderes dos auxiliares de acção educativa na escola.

Finalmente, apresentamos uma secção dedicada aos anexos e referências bibliográficas relativas às várias partes componentes do trabalho.

## **ABSTRACT**

The presence of a diversity of actors in the school, presents a complex participatory reality, mobilizing different rationales, practices and outcomes not always predictable considering the school as a theoretical and empirical complex reality.

We believe that it was relevant to questioning the actions of school support staff involved in education in the school organization through a study of a qualitative nature, seeking to identify practices and behaviours that help us identify explanatory clues that may assist in the analysis of organizational participation of these actors, that although present in the history of the school organization, not have given a great distinction to the level of academic studies. To this end we chose to adopt the following guidelines when addressing the proposed theme:

1. We should begin this journey with an analysis of legal and regulatory environment of school support staff, for the critical confrontation between legal discourse and empirical research to verify to what extent is consistent with reality.
2. Second, we address the problem of organization, from a plurality of interpretive and explanatory discourses mobilized in the study of school organization. We seek to uncover the practices developed by the school support staff, considering the school organization as a micro political system.
3. Finally, we present a discussion of the results of the empirical study, interpreting the information obtained on the basis of theoretical frameworks deployed for this study, objectifying the possible correlation between participation and practices conducted by the various actors, in order to characterize the power of school support staff in school.

Finally, we present a section devoted to annexes and references on the several component parts of the work.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1. Tema e sua justificação .....	15
1.2. <i>Ethos</i> educativo – Breve caracterização do objecto escola .....	18
1.3. Objectivos da investigação .....	22
1.4. Questões mobilizadoras de estudo .....	23
1.5. A problemática em estudo .....	24
1.5.1. Poder mobilizado pelos Auxiliares de Acção Educativa .....	24
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>29</b>
<b>DE VIGILANTE A AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA .....</b>	<b>29</b>
1. Os Auxiliares de Acção Educativa na Escola.....	29
2. Construção de uma identidade profissional .....	31
2.1. A cronologia de um processo .....	31
3. Auxiliares de Acção Educativa: Uma profissionalidade assumida? .....	38
4. Critérios de Admissão .....	40
5. Direitos e deveres .....	42
6. Formação dos Auxiliares de Acção Educativa.....	48
7. Progressão na carreira.....	49
8. Participação dos AAE na organização escolar .....	53
9. Os AAE nos órgãos da escola .....	56
10. Futuro – Propostas legislativas.....	59
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>65</b>
<b>O AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA À LUZ DE ALGUMAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS .....</b>	<b>65</b>
1. A Escola como organização e objecto de estudo ou o estudo da Escola com organização.....	72
2. Modelos organizacionais da Escola .....	76
3. Dinâmicas e lógicas do poder na organização escolar.....	83
4. O modelo político de análise .....	84
5. A (micro) política nas organizações escolares.....	88
5.1. Interesses.....	90
5.2. Conflito.....	91
5.3. Negociação.....	91
6. Conceitos de poder.....	92
6.1. Poder normativo .....	95
6.2. Poder cognoscitivo.....	96
6.3. Poder autoritativo ou de autoridade.....	96
6.4. Poder pessoal.....	97
6.4.1. Teoria dos traços de personalidade .....	97
6.4.2. Teorias situacionais da liderança.....	97
7. Quais os poderes dos Auxiliares de Acção Educativa? Uma questão para estudo.....	98
7.1. Outros “olhares” sobre os Auxiliares de Acção Educativa.....	100



<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>103</b>
<b>FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....</b>	<b>103</b>
1. Métodos de investigação.....	103
2. Representações sociais.....	108
3. Técnicas mobilizadas na investigação.....	109
3.1. Entrevistas semi-directivas.....	110
3.2. Observação participante.....	114
3.3. Notas de campo.....	116
3.4. Análise documental.....	116
4. Campo de estudo.....	117
4.1. Identidade e organização da escola.....	117
5. Apresentação e análise de resultados.....	120
5.1. Auxiliares de Acção Educativa: Um perfil unívoco ou multifacial?.....	120
5.2. Encontros e desvios do quadro normativo no exercício das funções.....	128
5.3. Auxiliares de Acção Educativa: Entre os poderes das normas e os poderes de facto.....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>158</b>
ANEXO 1.....	159
ENTREVISTAS:.....	160
Questões aos Professores.....	160
Entrevista 1.....	160
Professora do quadro.....	160
Entrevista 2.....	163
Professora do Quadro.....	163
Entrevista 3.....	166
Vice-presidente (Responsável pelo pessoal não docente).....	166
Entrevista 4.....	169
Presidente do Conselho Executivo.....	169
Entrevista 5.....	174
Professor do Quadro.....	174
Questões aos Encarregados de Educação.....	177
Entrevista 6.....	177
Presidente da Associação de Pais.....	177
Questões aos AAE.....	179
Entrevista 7.....	179
Encarregado do Pessoal Auxiliar.....	179
Entrevista 8.....	182
Auxiliar de Acção Educativa.....	182
ANEXO 2.....	184
Debate com os alunos.....	185
ANEXO 3.....	188
Relatos de Casos.....	189
ANEXO 4.....	194
Reunião com os AAE.....	195
ANEXO 5.....	199
Entrevistas de carácter exploratório realizadas a docentes da escola em Dezembro de 2008 (professores).....	200

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1 – Evolução dos conteúdos funcionais dos AAE· .....	36
Quadro nº 2 – Participação dos AAE no Conselho Pedagógico .....	54
Quadronº3 – Participação dos AAE na Assembleia de Escola e no Conselho Geral .....	55
Quadro nº4 – Participação dos AAE no Conselho Directivo .....	56
Quadro nº5 – Matriz de análise – Modelos Teóricos.....	85
Quadro n.º6 – Distinção entre autoridade e influência .....	93
Quadro nº 7 – População estudantil e Oferta de Formação .....	117

## **PRINCIPAIS SIGLAS UTILIZADAS**

**AAE** – Auxiliares de Acção Educativa

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**SIADAP** – Sistema Integrado de Avaliação na Administração Pública

**DEGRE** – Departamento de Gestão de Recursos Educativos

**DRE** – Direcção Regional de Educação

**PRODEP** – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

**IIE** – Instituto de Inovação Educacional

## **SIGLAS UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**

**(ENT - P)** – Professor

**(ENT – POG)** – Professor do Órgão de Gestão

**(ENT - EE)** – Encarregado de Educação

**(ENT – AAE1)** – Auxiliar de Acção Educativa (Encarregado do pessoal)

**(ENT - AAE)** - Auxiliar de Acção Educativa

**(ENT - AI)** - Aluno

---

## INTRODUÇÃO

---

## INTRODUÇÃO

A escola oferece hoje um campo de estudo que tem mobilizado as atenções de investigadores em várias áreas como a educação, psicologia e a sociologia, considerando que a escola é um espaço de interacção onde se cruzam pessoas, efeitos de políticas passadas, novos paradigmas de reformas de escola com implementação de novos modelos de gestão, que por vezes são demasiado abrangentes e ambiciosos, têm levado a escola a estar na primeira linha do debate público, assumindo diferentes discursos, ao nível político, social e económico, onde a Administração Educacional, se assume provavelmente como área disciplinar onde mais se regista um aumento significativo de investigações sobre a Escola, procurando compreender de que forma a organização escolar responde a estes novos desafios.

Como referem Torres e Palhares (2009): “O recente interesse pelo estudo das organizações escolares por parte dos investigadores em educação, e igualmente pelos diversos profissionais inseridos na estrutura educativa portuguesa, pode constituir numa primeira leitura, um indicador e reconhecimento da importância da escola como uma entidade dotada de uma autonomia relativa na produção normativa cultural. Como vários estudos têm demonstrado, o estudo da escola como organização (ou mesmo como objecto de estudo) que privilegie a articulação entre os níveis de análise macro, meso e micro, obedeceu a um longo e sinuoso processo de construção teórica e científica, cujos resultados ao nível da comunidade académica e profissional parecem começar, agora, a fazer-se sentir”.

A primeira concepção, que teve uma grande importância para análise da escola até finais de 80 centrava a sua atenção sobre a sociedade, em que indivíduo é determinado pelos condicionalismos do sistema, e uma segunda concepção que valoriza o papel activo do indivíduo na construção da realidade, com particular relevância na investigação a partir da década de 80.

Em Portugal, partir dos anos 80, ganhou consistência uma nova visão da Escola, enquanto organização dotada de complexidade e singularidade, devido ao aumento do número de publicações que originaram profundas reflexões e debates que provavelmente terão influenciado decisões a nível de políticas nacionais. A este propósito refere Barroso (1996), referindo uma nova fase da escola, enquanto objecto científico, aponta a alteração operada que se situa entre as abordagens macro e micro afirmando o seguinte:

“O estudo da escola enquanto organização obrigou a reformulações teóricas e metodológicas que constituem, hoje, um campo estimulante do debate científico. Na verdade, a mudança de paradigma do nível de análise (com passagem do central para o local) está na origem de algumas mudanças significativas neste domínio”. Assim no plano da investigação, constata-se um aumento de estudos sobre a escola que, no caso português, surgiram ao longo da década de 90, como refere Lima (1996): “ A escola enquanto objecto autónomo, nível de análise, organização e contexto específico, tem frequentemente sido ignorada, ou apenas subentendida. Na prática, como que esmagada, sem espaço, entre a espada e a parede, isto é, entre as fortes pressões até há pouco aparentemente inconciliáveis das perspectivas macro - estruturais de análise, por um lado, e das abordagens micro - estruturais por outro”.

Podemos considerar a época de 90, como uma década dedicada à escola portuguesa em que numerosos estudos elegeram a escola como objecto de estudo privilegiado, como se deduz nas palavras de Barroso (1996c): “ Articulando-se com contribuições anteriores, a investigação em educação em Portugal começa a evidenciar sinais de consideração da escola em novos moldes; e não apenas enquanto investigação *sobre* a escola mas já como investigação na escola, ou mesmo *com* a escola e *a partir* da escola”.

As abordagens à escola enquanto organização começam agora a abrir perspectivas de estudo até aqui consideradas de menos importantes para a compreensão da instituição escolar, e como referem Torres e Palhares (2009) “A lógica teórico científica, resultante de evolução das próprias tradições disciplinares, tem vindo a deslocar o interesse das unidades de análise mais micro e macro para as meso abordagens, focalizadas sobretudo na escola como organização; a lógica político ideológica, com realce para o processo de construção de autonomia da escola, tem vindo a ampliar a importância do estudo da escola como organização, conferindo-lhe, discursivamente, uma nova centralidade política, administrativa, financeira e pedagógica”.

Esta tendência constata-se no estudo apresentado pelos autores sobre a actualidade e tendências de investigação no panorama nacional, que identificaram dois tipos de aproximações ao meso abordagem da escola:

- A *macro-meso*, que analisa os efeitos das macro-políticas da educação ao nível do funcionamento das escolas.
- A *micro-meso*, que centra a sua análise em pequenos espaços, grupos, micro interações e comportamentos.

Como defende Barroso (1996c) acerca da perspectiva de uma sociologia das organizações educativas refere que: “uma abordagem sociológica da organização escolar parece-me particularmente potenciadora de uma valorização de elementos intermédios, e também intermediários ou mediadores, de uma espécie de “meio campo” onde se reconstrói e se globaliza o *puzzle* resultante das perspectivas essenciais, mas ainda assim parcelares, das visões *macro* e *micro* sobre os fenómenos educativos”.

Podemos então considerar que esta questão coloca-se devido às diferentes perspectivas organizacionais<sup>1</sup>, dado que estamos perante modelos teóricos constituídos por diferentes concepções organizacionais.

A dificuldade de uma teoria, explicar por si só a realidade, a mobilização várias abordagens para sua explicação, contribui para a afirmação de que a escola exige uma atitude compreensiva de análise, como tentaremos desenvolver ao longo do nosso trabalho.

No âmbito do trabalho que nos propomos realizar pretendemos analisar a escola na sua especificidade, abordar as interacções aí desenvolvidas, as lógicas mobilizadas pelos diferentes actores escolares, práticas desenvolvidas em contexto escolar, tendo sempre presente a incapacidade de uma leitura monolítica e restrita a uma única interpretação conceptual. Esta perspectiva significa também a constatação que nas organizações coexistem vários elementos, actores, comportamentos, estratégias, que interagindo influenciam e são influenciados mutuamente.

Nesta perspectiva, a investigação organizacional da escola tem sido focalizada predominantemente para professores, alunos, pais e encarregados de educação e, pelo conhecimento que temos, o estudo centrado nos Auxiliares de Acção Educativa (AAE) tem sido bastante marginalizado, provavelmente porque a tradição e suporte normativo consideram a sua acção um trabalho menor ainda que, se lhes atribua uma determinada relevância, conforme verificamos na legislação actual.

Assim, o estudo que nos propomos desenvolver é relativo aos AAE, um grupo de actores, considerado pelas suas responsabilidades e tarefas previstas funcionalmente, cuja análise da sua participação organizacional com poderes, influências, lógicas e objectivos específicos, podem contribuir para um maior conhecimento das dinâmicas da escola, das políticas, dos discursos e das práticas aí mobilizadas. Como refere Lima (1998: 582): “Os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas o jogo

---

<sup>1</sup> Costa J.A. considera seis modos distintos de perspectivar a organização escolar, apelidando de imagens organizacionais da escola: como empresa; como burocracia; como democracia; arena política; como anarquia e a escola como cultura.



com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”.

É esta ideia que motiva o nosso trabalho, para analisar a participação dos actores na organização e influência dos múltiplos factores que podem ser entendidos mediante uma visão, individual ou colectiva, que os sujeitos fazem do seu próprio posicionamento.

Os actores sociais, enquanto organizadores do seu quotidiano, utilizam os aspectos mais salientes para mobilizar os aspectos que lhe são mais favoráveis construindo um quadro real que muitas vezes se afasta do quadro formal. Como refere (Torres, 2004: 353), se bem que a *cultura escolar* politicamente instituída encubra uma concepção *de cultura escolar organizacional*, deduzida a partir de um certo *modus operandi* previsto legalmente e regulamentarmente, a forma como cada escola a operacionaliza através da acção, criando regras e mecanismos de adaptação situacional, pode efectivamente contribuir para que se passe a admitir aquilo que nós poderemos vir a designar de *cultura organizacional de escola*.

Os elementos que integram a comunidade escolar partilham determinados valores que se identificam nos espaços onde têm lugar. Dentro desta cultura existem subculturas, como as aulas, grupo de professores, alunos e órgão de gestão, que partilham uma rede de significados que lhes são próprios.

Neste sentido a cultura refere-se a determinados padrões de comportamento com “rituais”, “usos” e “costumes” que são partilhados por um grupo de indivíduos, mantendo-se estes relacionados e organizados de forma singular.

Consideramos que esta ideia faz luz sobre o objectivo do nosso trabalho, dado que pretendemos analisar como é que os AAE contribuem para o clima da organizacional escolar, que espelha as normas e os valores do sistema formal, e até que ponto esta “cultura organizacional” tem valorizado o papel dos AAE.

### **1.1. Tema e sua justificação**

No âmbito do trabalho desenvolvido durante o ano curricular do curso – Área de Especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional, constatamos que a investigação organizacional da escola tem-se perspectivado numa diversidade de direcções, orientadas predominantemente para os actores tradicionais na escola.

Considerando a complexidade da escola, que requer um enfoque conceptual paradigmático que não deixe de considerar todos os elementos organizacionais presentes na análise da realidade escolar, entendemos justificada uma abordagem política da escola e identificar os discursos com referência particular a este conjunto de actores a quem a investigação não tem dedicado grandes referências ao seu papel na dinâmica das escolas.

Faz falta entrar em cada escola e saber o que se passa dentro dela, considerando todas as variáveis, porque no seu interior existe uma disputa ideológica, tensões entre pessoas e escalões, conflitos mais ou menos explícitos, poder mais ou menos camuflado, relações entre pessoas e como refere Guerra (2002) “compreender cada escola como uma instituição única, dinâmica, cheia de expectativas, conflitos e tensões, embora nunca esquecendo as características genéricas de todas as escolas como instituições de recrutamento forçado, de articulação débil, de fins ambíguos, de intensa hierarquização.”

Existem zonas pouco iluminadas na organização escolar. A rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, a falta de reflexões, a dimensão oculta do currículo, entre outros aspectos, fazem com que permaneça constantemente obscurecida uma grande parte da vida organizativa da escola. É necessário ter em conta o nível oculto da comunicação, os processos de interacção assentes em normas, valores, atitudes e sentimentos, as relações ascendentes e horizontais que formam uma rede bem mais densa e profunda. Ao nível da educação, não podemos analisar apenas a ligação causal entre meios e fins, pois pensar que tudo é neutro ou que as pretensões dos actores evitam qualquer perversão na organização escolar, poderá ser uma ingenuidade.

A Escola é um universo no qual se estabelecem interacções, visíveis umas vezes, invisíveis outras, e de relações interpessoais que marcam o clima da instituição. Pretendemos assim deter-nos numa consideração *micro* dos fenómenos de interacção na escola, mais do que na sua dimensão macro.

O desafio de situar os discursos e as práticas operacionais em contexto organizacional escolar por um grupo concreto de actores, marginais na análise organizacional, dá o mote da reflexão a que nos propomos.

Assim, o objectivo deste trabalho é o de aprofundar o conhecimento da realidade escola perspectivando e problematizando o posicionamento dos AAE, enquanto actores detentores de direitos e responsabilidades, face à organização escolar.

Esta investigação também tem como ponto de partida o conhecimento directo que temos sobre as condicionantes da participação dos AAE na escola, e que poderá confirmar ou infirmar o diagnóstico

prévio que temos relativamente à problemática, assim como as questões orientadoras que temos vindo a formular relativamente à mesma.

A centralidade desta investigação incidirá sobre a questão da participação e poderes dos AAE na escola, pois a experiência resultante do desempenho de mandatos nos órgãos de gestão da escola, confrontaram-nos com a realidade das práticas participativas dos AAE no âmbito dos órgãos de administração e gestão, de acordo com a legislação actual, nos quais são colocados em clara desvantagem com outros actores educativos, designadamente com os professores. Estes pressupostos enquadram a problemática da nossa investigação que procurará perceber e explicar no âmbito da realidade organizacional de uma escola, a dinâmica dos seus AAE, considerando os seguintes objectivos:

- Verificar as interacções, entre professores, alunos, pais e encarregados de educação, órgãos de gestão e AAE, pois têm frequentemente conteúdos ocultos cujos significados se encontram enraizados nos espaços onde se interage, bem como as linguagens e formas de comunicação, que muitas vezes estão reguladas por tradições, valores, expectativas e rotinas institucionais.
- Identificar quais os factores mais relevantes que influenciam as práticas dos AAE na organização em referência, e se possível extrair possíveis pistas explicativas, potencialmente desocultadoras dos sentidos e das lógicas de acção.
- Captar, analisar e interpretar as práticas efectivamente operacionalizadas por estes actores no contexto escolar.
- Atribuir significados e sentidos às práticas dos AAE, e seu enquadramento nas várias dimensões da dimensão organizacional da escola.
- Comparar as orientações consagradas e as efectivamente realizadas pelos AAE e equacionar os posicionamentos de outros actores face às práticas dos AAE.

Considerando a sua presença e intervenção na escola, com poderes, influências, lógicas e objectivos diversos dos outros actores, os AAE não podem ser omitidos do estudo da acção organizacional, sob o risco de termos um conhecimento incompleto das dinâmicas efectivamente geradas no interior das escolas.

Parece-nos, assim, pertinente a problematização dos sentidos das manifestações dos AAE, procurando, em relação aos diferentes níveis de análise, identificar práticas e encontrar possíveis pistas que possam explicar os sentidos e as lógicas de acção, posicionando as orientações consagradas perante

as acções efectivamente desenvolvidas pelos AAE, desocultando poderes, influências e rotinas deste grupo de actores.

## **1.2. *Ethos* educativo – Breve caracterização do objecto escola**

Apresentaremos uma breve abordagem às principais funções que estão atribuídas à educação na sociedade actual, com o objectivo de identificar alguns dos processos de mudança e suas implicações no campo educativo, e que afecta necessariamente professores, alunos, pessoal não docente e famílias.

A escola enquanto organização ou instituição escolar tem inequivocamente algumas funções que são reflexo das exigências da sociedade na qual está inserida e para a qual prepara cidadãos de pleno direito, com valores e competências ao nível académico e de cidadania. Assim as exigências que lhe são colocadas referem-se com a socialização, instrução e educação.

Podemos afirmar que a educação escolar passou a ser uma área na qual todas as atenções se centram, desde o cidadão comum até aos diversos ramos da ciência, nomeadamente com um vasto conjunto de estudos sociológicos que desocultaram as reais funções da escola, dado que a escola foi adquirindo grande importância como instrumento privilegiado da construção pessoal e social dos alunos. Com tal visibilidade social, a comunidade escolar confronta-se com novos desafios, cada vez mais pressionados no sentido de uma mudança de práticas como até aqui não tínhamos assistido.

A sociedade e a família esperam mais da escola do que talvez na realidade esta realiza ou possa dar, em que, por vezes, se atribui de modo quase exclusivo uma missão que deve antes ser partilhada e articulada com a família e com a comunidade mais alargada. No dizer de Azevedo (2000), a escola debate-se com uma realidade conflitual, “dificuldades para servir para o que se diz que serve e que serve exactamente para o que dizemos que não deve servir”.

É neste sentido que, para além do papel instrucional da escola, através da aquisição de competências básicas - leitura, escrita, e cálculo - o que é socialmente reconhecido como importante para transmitir às novas gerações, é ampliado. Novas funções são exigidas, actualmente, no domínio do desenvolvimento pessoal e social, fazendo apelo não só às competências instrumentais mas também às competências básicas e transversais; referimo-nos aqui ao conjunto integrado e estruturado de saberes (“saber - fazer; saber - ser; saber - transformar e saber conviver”).

Neste seguimento, apresentamos de modo sumário a finalidade da escola consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (L.B.SE., artº 46 /86):

- a) “Promoção do desenvolvimento integral da personalidade do aluno”.
- b) “Formação do carácter e da cidadania”.
- c) “Preparação dos alunos para a ocupação de um justo lugar na vida activa”.
- d) “Desenvolver o espírito e prática democrática, fomentando a participação activa dos cidadãos”.

Ao nível da socialização tem sido atribuída à escola a função de transmitir a todos um conjunto de ideias, sentimentos e práticas comuns numa dada sociedade, proporcionando aprendizagens relevantes, transmitindo valores congruentes e estruturando oportunidades para o exercício da participação e do poder democrático, embora o desenvolvimento das democracias modernas não parece ter origem apenas na acção educativa produzida pela escola, considerando-se que a matriz organizacional que marcou o último século não primou por ser democrática, sendo pelo contrário autoritária e repressiva, e que recentemente começou a ser modificada.

Uma outra função que escola tem tido e assume uma grande importância é a função selectiva da escola baseada nos conceitos de mérito, aptidão, esforço e capacidade a coberto do princípio da igualdade de oportunidades. Esta, parece ser a função que teve mais sucesso ao longo da história da escola, que levou à caracterização de escola meritocrática por oposição à de escola democrática, mantendo-se, ainda hoje, alguns conflitos latentes entre a tradicional dimensão conservadora da escola e o modo como se tem edificado em termos organizacionais.

A escola tem sido assim confrontada com sucessivos e crescentes desafios com vista a assumir novas perspectivas de acção e, a efectuar mudanças, mais por imposição de factores exteriores de cariz político e economicista, do que por vontade própria.

Os sistemas escolares e os seus actores estão assim incumbidos de várias tarefas: desempenhar um papel importante na educação do carácter, dos valores e da cidadania, educação multicultural, dominando ao mesmo tempo um conjunto de áreas científicas e técnicas ao mesmo tempo que deve dar cumprimento às dimensões tradicionais da escola moderna. A escola apesar da enorme importância que adquiriu ao longo da modernidade, parece ter algumas dificuldades em dar resposta aos desafios com que se confronta.

Assim deixa de existir apenas a tradicional relação professor – aluno na sala de aula, e as interacções em contexto escolar podem assumir inúmeras formas nomeadamente: Direcção/ professores; alunos e direcção; alunos e funcionários; professores /alunos; escola e a comunidade, etc.

Como podemos constatar a complexidade de relações que se estabelecem no interior e com o ambiente sociocultural é muito grande. Complexidade que se agrava quando a época em que vivemos coloca novos e acrescidos problemas, que tem originado algumas fragilidades, expondo a escola actual a poderes diferenciados e complexos

É no meio de todo este movimento que nos vamos interrogando sobre os sentidos e o modo como ocorrem as acções dos vários actores no espaço escolar.

Entendemos que as escolas são comunidades éticas, ou seja, onde as pessoas devem colaborar entre si através de um conjunto de costumes e virtudes, que dão coesão à comunidade e ajudam entre si os seus membros a crescer como pessoas. A escola é, na sua essência, relacional e por isso um contexto de construção e reconstrução de significados. Nesta perspectiva, esta missão não pode ser atingida com uma actuação descontínua e calendarizada como são os períodos destinados às aulas. Entende-se que os alunos estão em constante formação dentro do espaço escola, e aprendem em muitas ocasiões sem horário marcado. A escola apenas tem sentido como local de partilha e aprendizagem, e as aprendizagens "básicas" dos alunos não se inscrevem numa prática que reduz a educação a aprender a ler, escrever e contar.

Diz Gonzalez (2002:82) que "A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo do professor". Entendemos que a educação deve incidir sobre as dimensões pessoal e social dos indivíduos. Apontamos na perspectiva de uma educação essencialmente sócio-centrada: "Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula " actores" da comunidade educativa, como fontes de conhecimentos". Gonzalez (2002: 83).

Os alunos são primeiro que tudo pessoas, e um dos valores constitutivos da função socializadora da escola é a " educação para a democracia" como evidencia Lima (1992: 132), no sentido de cada um individualmente e em colectivo fazer valer os seus direitos. A educação não é reduzida à escola nem o trabalho escolar se esgota na didáctica.

"Se do meu projecto de acção política, por exemplo, excluo a acção educativa porque só depois da .transformação é que posso me preocupar com a educação, inviabilizo o projecto. Se por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e / ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projecto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo" (Paulo Freire, citado por Pascal (2006: 30)

É importante que os profissionais da escola assumam pertencer a uma comunidade moral em que todos partilham a responsabilidade pela formação do carácter e tentam aderir aos mesmos valores nucleares que guiam a educação dos alunos.

Neste sentido, o processo (des) educativo pode ocorrer em qualquer altura do dia, em qualquer lugar e os agentes educativos são-no consciente ou muitas vezes inconscientemente.

Assim, todo o processo de aprendizagem dos alunos acontece dentro e fora da escola, no antes, durante e depois de cada aula; na presença ou ausência do professor, e frequentemente, na presença de um AAE, na relação com os seus pares e restantes espaços sociais (bar, cantina etc.).

Desta forma, afigura-se necessário diversificar os focos de atenção quando pretendemos analisar a nossa situação escolar e a educação dos jovens. Para além do papel inequívoco dos docentes na educação dos jovens, é fundamental compreender que se em qualquer momento do dia um aluno encontra situações que promovam a sua formação como Homem, então qualquer um dos actores dentro da escola pode ser e é responsável por essa mesma formação (Brito, 1998).

Neste sentido os AAE são, com os restantes actores da escola, responsáveis pela educação dos alunos, em que os seus comportamentos/desempenhos podem ter influência nessa mesma educação. Como membros integrantes da comunidade escolar, o desempenho das suas funções requer que interajam com os docentes e discentes do estabelecimento de ensino.

João Barroso faz uma breve abordagem desta classe de funcionários: “Apesar de serem em menor número e, durante muito tempo, exercerem uma actividade desqualificada, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino” (Barroso, 1995: 20-21).

Constata-se neste momento uma situação algo paradoxal: por um lado existe a ideia generalizada de que os AAE têm uma grande importância na vida da escola como actores activos e fundamentais na educação dos nossos jovens, gerando até alguma curiosidade para alargar os nossos conhecimentos sobre quem são, o que fazem, o que podem fazer e qual a importância do que fazem na escola, considerando ainda as competências legalmente atribuídas nomeadamente em órgãos de gestão da escola.

Por outro lado, são muito escassas as referências aos AAE em obras dedicadas à análise da escola, do papel dos elementos pertencentes à comunidade educativa e de uma forma geral em trabalhos relacionados com a educação. Em alguns casos a referência aos AAE está mascarada com a alusão ao

peçoal não docente, que inclui um leque mais alargado de funcionários que inclui, o cozinheiro, o segurança, o peçoal dos serviços administrativos, os AAE entre outros, o que torna um pouco mais complexa a análise da situação da categoria destes profissionais.

Os poucos estudos e documentação produzidos, acompanham também uma ideia estereotipada do AAE / Funcionário por parte dos docentes, alunos, pais, e dos próprios AAE sobre o que são, o que podem e devem fazer na comunidade educativa.

No domínio da organização escolar, onde se procura que a escola desenvolva os valores do desenvolvimento, democracia e autonomia pode através das estruturas existentes fomentar a integração de todos os elementos envolvidos ao nível meso, no sentido de concretizar uma melhoria do desempenho de cada um desses elementos, para que o funcionamento escolar seja mais profícuo.

“É a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor meta formativo da organização” (Niza, 1998)

Conhecem os AAE os seus direitos, as suas funções e a forma como devem ser exercidas no dia a dia da escola? Estão conscientes da importância que representam para a educação dos alunos ou para a imagem de qualidade da Escola?

Esta “aparente” ambiguidade pode provocar alguma entropia na organização escolar, onde se jogam interesses, responsabilidades e competências entre os vários actores e órgãos de gestão.

### **1.3. Objectivos da investigação**

A presença de uma diversidade de actores no espaço da escola apresenta uma realidade participativa complexa, mobilizadora de diferentes racionalidades, de práticas e desfechos nem sempre previsíveis considerando a escola como uma realidade teórica e empírica complexa. Neste sentido optamos por seguir as seguintes orientações na abordagem à temática proposta:

- Aprofundamento do conhecimento da realidade escola, problematizando o posicionamento dos AAE, como actores detentores de direitos e responsabilidades, com capacidade para orientar/influenciar as práticas na organização escolar.
- Identificar a influência de factores internos e externos no exercício da acção dos AAE.
- Verificar as competências consagradas legalmente, subjacentes nas práticas dos AAE



- Analisar as relações de outros actores face às práticas dos AAE.

Parece-nos assim pertinente a problematização da acção dos AAE na organização escolar, procurando identificar práticas e comportamentos que nos ajudem a identificar pistas explicativas que possam contribuir para a análise da participação organizacional destes actores.

#### **1.4. Questões mobilizadoras de estudo**

A escola apresenta-se-nos, assim, como uma singularidade complexa provocadora de uma análise pluriparadigmática que convoque, em simultâneo, diversas perspectivas que contemplem a presença do “formal”, do “não-formal” e do “informal” (Lima, 1998:164), de uma ordem local interna atravessada por múltiplas racionalidades e interacções desenvolvidas pelos actores em presença, centrando esta abordagem nos actores alvo da reflexão que nos propomos fazer.

De seguida apresentamos então algumas questões orientadoras do nosso trabalho:

- De que modo a evolução do enquadramento normativo relativamente ao conteúdo funcional dos AAE permite interpretar as continuidades e rupturas subjacentes aos requisitos e critérios de selecção dos AAE e sua confirmação na prática?
- Quais os espaços e tempos privilegiados de desenvolvimento da acção educativa dos AAE?
- Como é feita a selecção para o exercício das funções de AAE?
- Os AAE constituem um grupo com normas de funcionamento próprias?
- Como são construídas e desenvolvidas essas normas?
- Como é entendida por estes profissionais a sua actividade na escola?
- Como vivenciam as relações com os restantes actores escolares, professores, alunos e no grupo de pares?
- Quais as exigências entre o perfil e o cargo que executam?
- Qual o grau de envolvimento dos AAE nos diferentes contextos de participação, nomeadamente em órgãos de gestão escolar, para além do simples cumprimento de um direito ou de um dever?

Nestes pressupostos e interrogações, propomo-nos construir uma ideia organizadora, de modo a desenvolvermos um trabalho de forma sequencial e que consiga reunir um conjunto de observações, testemunhos, reflexões e opiniões que possam contribuir para um maior conhecimento das escolas e

de modo particular os AAE e as suas práticas. Propomos no nosso trabalho uma abordagem a três níveis:

1. Consideramos oportuno iniciar este percurso por uma análise do quadro sócio político e legal que nos permita situar a escola, e os Auxiliares de Acção Educativa em particular, na diversidade normativa legal da figura que antecedeu os AAE.
2. Num segundo momento procuraremos abordar a problemática organizacional, a pluralidade de discursos interpretativos e explicativos mobilizados preferencialmente no estudo da organização escolar ligando à temática organizacional do papel central desempenhado pelos actores sociais, procurando desocultar as práticas desenvolvidas, de modo específico dos AAE.
3. Por último, propomos construir e reflectir os resultados do estudo empírico a realizar, procurando interpretar os elementos recolhidos com base nos referenciais teóricos mobilizados para este estudo, objectivando as possíveis correlações entre a participação e as práticas realizadas pelos actores e, em especial, os auxiliares de acção educativa, tendo como objectivo a caracterização do poder dos AAE na escola.

## **1.5. A problemática em estudo**

### **1.5.1. Poder mobilizado pelos Auxiliares de Acção Educativa**

Na instituição escolar interagem docentes, não docentes, alunos, todos eles diferentes em espaços situados na comunidade educativa, com características específicas.

Com refere Barroso (1996c:31): “A acção organizacional, dos actores escolares, ora se apoia na ordem das conexões normativas, ora promove a ordem das desconexões (vista como *desordem* pelas primeiras); simultaneamente, e selectivamente, *locus* de reprodução a escola será também, até porque possivelmente não poderá deixar de sê-lo, *locus* de produção de distintos tipos de regras. Neste sentido, a escola não será apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas será também uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões, expressão possível de actualização de estratégias e de usos de margem de autonomia dos actores”.

Cada um destes actores tem níveis de desenvolvimento distintos, cada um transporta a sua história, as suas experiências, os seus significados, ou seja o seu *self*, e é na interacção destes actores que se vai

construindo a identidade da comunidade escolar. Nesta perspectiva apresentaremos no capítulo seguinte uma análise mais sistematizada sobre a origem dos AAE.

Como afirma Barroso (1996), “ O estudo da escola abre-se assim à influência dos paradigmas interaccionistas de análise que encaram as organizações como construções sociais, o que leva a pôr ênfase na acção dos indivíduos, nos seus interesses nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta”.

A escola, realidade teórica e empiricamente complexa e multiforme, tem originado um conjunto de explicações que referenciadas a teorias, metáforas e imagens tentam contribuir para a explicação sociológica do quadro organizacional escolar.

Nesta perspectiva constatamos que a investigação organizacional da escola tem-se orientado numa diversidade de direcções, e predominantemente para os actores tradicionais na escola: professores, alunos, pais e encarregados da educação, que procuram construir um sentido para o que fazem na perspectiva de uma escola global, integrada e integradora, tendo como pressuposto que se trata de uma organização social que se faz com pessoas, corroborada pela opinião de Greenfield (1989) de que as organizações não existem, o que existe são pessoas que se agrupam e interagem num tempo e espaço concreto.

No entanto, e embora hoje as escolas sejam lugares de uma enorme visibilidade, permanece em grande parte oculto, aquilo que nesses lugares é a vida, os modos de agir e de pensar que lhes marcam a diferença. “Não espanta, assim, que a escola seja hoje o espaço prospectivo ao qual se atribuem todos os males e onde se fundam todos os desgostos, e, ao mesmo tempo, o centro político de todas as paixões e de algumas (inconfessadas) culpas. O que permanece na penumbra, e ganha uma súbita obscuridade no encadeamento de tanta luz projectada, é a acção concreta dos alunos, dos professores e dos outros intervenientes no quotidiano das escolas.” (Sarmento, 2002: 20)

No entanto, pelo conhecimento que temos, a focalização nos actores não docentes das escolas, e de forma especial os Auxiliares de Acção Educativa (AAE) tem sido marginalizada nas diversas reflexões já realizadas, faltando dar voz a estes actores educativos, situados dentro da organização escola.

Considerando ainda a complexidade da escola, e a incapacidade de uma só teoria, metáfora ou imagem explicar por si só a realidade, torna-se necessário mobilizar um conjunto de abordagens para a sua explicação o que requer um enfoque conceptual paradigmático que não deixe de considerar todos os elementos organizacionais presentes na análise da realidade escolar, exigindo uma postura mais compreensiva de análise como se verificará na investigação empírica que nos propomos realizar. Neste

sentido, entendemos justificada uma abordagem política da escola no sentido de identificar os discursos com referência particular a este conjunto de actores a que a investigação não tem dedicado grande atenção, não se excluindo naturalmente um enfoque nos processos, e noutros factores e elementos contingenciais, numa perspectiva organizacional multifacetada.

A Escola é, assim, um espaço no qual se estabelecem relações interpessoais que se reflectem no clima da instituição, em que a imprevisibilidade dos actores, as suas margens de autonomia e factores contingenciais determinam realidades diferenciadas. Pretendemos dar maior atenção à dimensão *micro* dos fenómenos de interacção na escola, considerando a opinião de Estêvão, (1999) de que o contexto organizacional é capaz de potenciar micro-emancipações, que podem naturalmente transparecer nas práticas dos AAE.

Habermas (1974) considera que o conhecimento emancipatório visa desmascarar as ideologias que sustentam o “status” social, restringindo o acesso ao conhecimento aos grupos sociais mais oprimidos, numa primeira fase e, numa segunda fase, intervir de forma activa para modificar essas situações.

O desafio de situar os discursos e as práticas operacionais em contexto organizacional escolar por um grupo concreto de actores, marginais na análise organizacional, dá assim o mote da reflexão a que nos propomos.

Para Habermas (1987) este conhecimento é aquele que emerge no decurso daquilo que designa como um “discurso ideal” onde se treina, como pretende Ricoeur (1986, citado em Cortesão, 1998) a “hermenêutica da suspeição” que procura, além de um “saber ver” um “saber onde ver” e “procurar” os nós do poder, ocultos muitas vezes sob aspectos mais banais e incondicionalmente aceites na rotina do quotidiano.

Assim, os objectivos deste trabalho são o de aprofundar o conhecimento da realidade escola perspectivando e problematizando o posicionamento dos AAE, enquanto actores detentores de direitos e responsabilidades face à organização escolar.

Esta investigação também tem como ponto de partida o conhecimento directo que temos sobre as condicionantes da participação dos AAE na escola, e que poderá confirmar ou infirmar o diagnóstico prévio que temos relativamente à problemática assim como as hipóteses explicativas que temos vindo a formular relativamente à mesma.

Por sua vez, a não consciência dos AAE da dimensão do seu papel na escola, pode resultar em disfunções na dinâmica organizacional da escola, e na falta de aproveitamento das potencialidades de cada um, neste caso dos AAE.

Esta focalização pode revelar-se um ponto de encontro de elementos resultantes de uma articulação entre os diferentes níveis de análise: *macro*, *meso* e *micro*, permitindo uma conceptualização da acção dos AAE para além de uma dimensão pessoal, levando-nos a compreender que é nesta rede complexa de inter-relações dos vários contextos de vida, que se proporcionam as condições para o desenvolvimento do potencial dos AAE, dos tipos de poder mobilizados na organização escolar, compreender que tipo de poder têm os AAE, não interessando discutir se é muito ou pouco, mas, que poder? E assim compreendermos o poder que têm os AAE.

---

## **CAPÍTULO I - DE VIGILANTE A AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA**

---

## **CAPÍTULO I**

### **DE VIGILANTE A AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA**

#### **1. Os Auxiliares de Acção Educativa na Escola**

É indubitável que nas últimas décadas a escola, como qualquer outra organização social, tem evoluído, quer por razões políticas quer pela própria evolução da sociedade portuguesa, originando desafios a todos quantos vivem o dia a dia destas organizações, levando naturalmente a encontrar soluções para uma escola que pretende responder de forma adequada às necessidades da sociedade moderna.

Embora no início da década de setenta tenha havido alguma mobilização para as questões educativas, “Parece claro que só a democratização política instaurada com o 25 de Abril de 1974 criou condições para que as questões organizacionais e administrativas da educação pudessem ser objecto de diferentes abordagens (...) abrindo novas perspectivas e debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia (...)” (Lima, 1992: 2).

A partir do início da década de noventa começam a verificar-se alterações ao nível dos planos curriculares, da organização e gestão escolar, da escolaridade obrigatória e da própria função da Escola, ou do enquadramento político e normativo, de matérias como a participação dos não docentes nos órgãos de direcção, a autonomia das escolas, a distinção entre direcção e gestão. Estas alterações obrigaram também a uma reformulação do “*contínuo*”, agora designado, Auxiliar da Acção Educativa (AEE), competindo-lhe, como a designação sugere, funções educativas, conforme legislação a seguir referenciada.

Um primeiro aspecto que salientamos é o facto de estas alterações implicarem novos conhecimentos e comportamentos, não bastando por si só a legislação, pois foi necessário reavaliar a necessidade de formação para o desempenho das novas funções com vista à actualização contínua deste grupo de profissionais.

Com a alternância das políticas e/ou por necessidade de reformar a educação e o funcionamento das escolas, foram propostos e regulamentados diferentes nomes para designar os actuais AAE. A alteração resultava sempre da alteração da legislação quanto às atribuições e competências, direitos e deveres destes profissionais. Subscrevendo a opinião de Gomes (1993), a evolução desta carreira fez-

se sentir mais nas designações utilizadas, sendo pouco significativas as alterações que se iam verificando ao nível das competências/ atribuições, direitos e deveres.

Os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva, que faz com que coexistam sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, aparentemente contraditórias, num processo sedimentar com alguma dificuldade de interpretação, em que a retórica política assume um discurso baseado numa estratégia de reformas necessárias da organização escolar tendo em vista melhorar e aumentar a qualidade das escolas, resultando num certo hibridismo de princípios e normas que regulam a acção dos AAE no sistema educativo.

Poderemos falar num conteúdo latente da legislação e num conteúdo manifesto nas práticas dos AAE no dia a dia na escola. Podemos assim considerar uma perspectiva que coloca o enfoque numa relação mais horizontal, mais determinada pelos indivíduos, actores concretos de uma realidade em determinado contexto, que recriam as regras extrapolando acções fruto de racionalizações que podem tornar-se inteligíveis num estudo empírico de determinada realidade, baseando-se em interesses convergentes e divergentes numa situação concreta.

Neste quadro, parece-nos indispensável apresentar uma breve análise do enquadramento normativo e jurídico dos AAE relativamente à evolução da designação e funções do funcionário actualmente conhecido por AAE, e procurar dar respostas às seguintes questões:

1. Qual tem sido a designação do funcionário actualmente conhecido por AAE?
2. Quais têm sido as funções dos AAE na Escola ao longo do tempo?
3. Que Formação se exige aos AAE?
4. Qual o seu estatuto na Escola?
5. Qual o seu papel como actor educativo?



## **2. Construção de uma identidade profissional**

### **2.1. A cronologia de um processo**

A partir de uma breve análise histórica da legislação, podemos caracterizar a evolução da categoria de Auxiliar de Acção Educativa, e tentar compreender, face aos respectivos normativos, quais os sentidos da acção, participação / não participação, destes actores em contexto escolar:

- 1894- "Pessoal menor"
- 1969 - "Pessoal auxiliar"
- 1980 -" Pessoal auxiliar de apoio"
- 1987- " Auxiliar de acção educativa"

(Adaptado de Castro (2002), *Participação e Cidadania na Organização Escolar. Um estudo da acção dos Auxiliares de Acção Educativa em contexto organizacional*).

Constata-se que para além da alteração das designações, a legislação foi evoluindo no sentido de atribuir maior autonomia e responsabilidade a este cargo.

Fazendo uma retrospectiva, encontramos referências à existência de um "contínuo" nos "Lyceos de Lisboa e Porto" no documento 18 de 1844 sobre a Reforma da Instituição Pública.

Competia a este assegurar a vigilância dos liceus fora das aulas, em conjunto com os porteiros, manter limpas as salas de aulas e estabelecimento de ensino em geral, assinalar o início e fim das aulas, avisar os professores para reuniões e exames, entre outras actividades que lhe fosse ordenado efectuar.

Assim, uma análise da descrição dos deveres destes funcionários permitiu verificar que:

- a) Estes contínuos exerciam funções durante todo o dia, desde que a escola abria as suas portas até à hora de encerrar.
- b) Apesar de haver uma descrição das principais tarefas destes funcionários ficava em aberto a possibilidade de exercerem outra qualquer função necessária para o bom funcionamento do serviço, "Cumprir o mais que para bem do serviço lhe for ordenado"
- c) Que as funções eram predominantemente de limpeza ou administrativas não havendo lugar a referências directas à possibilidade de exercerem funções de cariz educativo – pedagógico.

No Decreto – lei de 22 de Dezembro, de 1894 é utilizada a denominação de “pessoal menor dos lyceus” que englobava os porteiros, os guardas e os contínuos do estabelecimento de ensino. As atribuições destes funcionários não se encontram discriminadas na legislação da altura, o que leva a crer que seria da responsabilidade de cada liceu defini-las nos regulamentos internos e submetê-las à aprovação do governo.

Esta designação de “pessoal menor” pode induzir numa categorização depreciativa relativamente ao papel destes funcionários na escola, considerando que tratamos de uma instituição formativa, que de certo modo fomenta alguma discriminação.

Podemos ainda encontrar outra referência ao “*pessoal menor*” no Decreto - Lei de 22 de Dezembro de 1900 que relata a frequente inexistência de candidatos aos concursos para empregados menores. No documento em questão pode ler-se “tendo a experiência demonstrado que com diminutos vencimentos consignados na tabela (...) aos empregados menores dos Lyceus, porteiros, contínuos e guardas, é impraticável exigir-lhe em concurso as habilitações designadas no decreto de 7 de Setembro de 1882, (...) sucedendo, na maioria dos casos ficarem desertos os concursos e serem semelhantes lugares exercidos por interinidades prejudiciais ao serviço”.

Esta situação serviu como justificação para definir as habilitações mínimas exigidas para se poder concorrer ao lugar de empregado menor, neste caso o exame de instrução primária elementar do 2º grau e singular ou de classe de língua francesa.

A nomeação de um “chefe do pessoal menor” surge regulamentada no artigo 405 do Decreto-Lei nº 4:799 de 8 de Setembro de 1918. A este respeito define-se que “o chefe do pessoal menor, nos Liceus de Lisboa, Porto e Coimbra, deve ser um contínuo nomeado pelo Governo, sob proposta do Conselho Escolar”. No entanto não são feitas considerações sobre os critérios a que deve obedecer essa nomeação e que, para além disso, se considera a possibilidade de recondução anual dos chefes de pessoal menor desde que os Conselhos Escolares assim o entendessem.

No artigo 406º é definido o quadro do pessoal menor de cada liceu e no ponto 1 refere:” um dos lugares de guarda pode ser provido em indivíduo do sexo feminino nos liceus em que a frequência de alunas assim o justifique e se o Conselho Escolar o julgar conveniente”. A definição das funções dos guardas e contínuos é remetida através do exposto no artigo 419 para os regulamentos internos de cada liceu.

Neste mesmo documento, no seu artigo 420, enumeram-se as funções do chefe de pessoal menor, que englobam a “fiscalização dos serviços dos seus subalternos, a manutenção da disciplina na escola e a guarda e a conservação de todas as dependências e utensílios dos Liceus”.

Na legislação vigente a 1 de Janeiro de 1929, pode ler-se: “o pessoal menor dos liceus é constituído por um chefe de pessoal menor e por uma categoria de empregados com a denominação de contínuos” (Estatuto, D.12:425, art.º 27º).

O estatuto do Ensino liceal, definido pelo Decreto – Lei nº36:508 de 1947, refere no artigo 72º, “o pessoal menor dos liceus é constituído pelas seguintes categorias de empregados: Contínuos de 1ª classe, contínuos de 2ª classe e serventes”. Estes funcionários, na altura do contrato, deveriam ter como habilitação mínima o exame de instrução primária, 4ª classe, e uma idade compreendida entre os 21 e os 30 anos de idade (artigo 77º).

Encontram – se também referências à constituição do quadro de pessoal menor no que respeita ao sexo dos funcionários. Assim no artigo 74º “nos liceus de frequência masculina os empregados serão do sexo masculino e nos de frequência feminina serão do sexo feminino. Nos liceus de frequência mista haverá empregados do sexo feminino em número inferior à metade do total fixado no quadro”.

As obrigações destes funcionários não são especificadas já que no artigo 18º b) e c) refere-se que será incumbência do reitor distribuir o serviço do pessoal menor e de “orientar e dirigir os empregados nas suas funções de auxiliares de todo o corpo docente na missão educativa do liceu, velando pela sua mobilidade, porte e correcção”.

Numa análise crítica deste documento, Gomes (1993) duvida da possibilidade de contínuos poderem exercer algum papel educativo junto dos alunos, a não ser pelo exemplo que, sem dúvida, foram constituindo através dos tempos para crianças e jovens que com eles lidavam de perto, visto que na prática estes funcionários teriam um limitado espaço de manobra.

Uma breve análise realizada sobre o Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial, definido no Decreto-Lei nº37:029 de 25 de Agosto de 1948, permitiu-nos identificar as actividades atribuídas aos contínuos de primeira e segunda classe e serventes, nomeadamente: “cuidar do asseio, conservação de boa disposição de todos os artigos de mobiliário, instrumentos, colecções e modelos que estiverem a seu cargo” (...) e prontamente participar a ocorrência de qualquer estrago ou extravio; preparar todo o material necessário ao bom funcionamento das aulas, sob ordem dos professores; registar as faltas dos professores; “manter correcção exemplar no trato com os alunos e restante pessoal”; assegurar a

vigilância dos alunos entre outras obrigações, continuando a verificar-se a possibilidade do Director da escola acrescentar, no regulamento interno da escola, outras disposições específicas”.

Vinte anos mais tarde, no Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, regulamentado pelo Decreto - Lei 48: 572 de Setembro de 1968 (secção IV) a descrição das atribuições do “pessoal menor” é semelhante em praticamente tudo ao regulamentado no decreto mencionado anteriormente e que compreende as categorias de Contínuo de 1ª, 2ª classe e Servente. Ressalta, no entanto, a alínea f) do artigo 215º “Como participe da acção educativa da escola, velar pela manutenção das boas normas de convivência social nos pátios e recreios, procurando resolver as dificuldades dos alunos por meio de conselhos paternais, sendo-lhe absolutamente vedado o recurso à força” e que constitui, na nossa opinião, uma evolução notória no sentido da valorização do papel educativo destes funcionários.

De 1969 a 1980 não registamos alterações ocorridas quanto à situação destes funcionários no que diz respeito ao suporte legislativo.

Assim, a designação “ pessoal auxiliar”, que englobava os motoristas, o correio, porteiro, os contínuos, guarda, servente e paquete surge pela primeira vez no Decreto – Lei nº 49:410 de 24 de Novembro de 1969 (ponto 2 e 3 do art.º 22).

Posteriormente, e seis anos após o 25 de Abril, verificou-se uma tentativa de revalorização e diversificação das carreiras do pessoal a que nos temos vindo a referir, no Decreto – Lei nº 57/80 com funções nas seguintes áreas: apoio geral (segurança, serviços de limpeza), e introduz a designação de “pessoal auxiliar de apoio”. Este pessoal podia exercer apoio externo, serviços diversos; apoio pedagógico (instalações gimnodesportivas, jardim e horta, biblioteca, laboratório ou oficina individualizada, documentação e equipamento audiovisual); apoio social escolar (primeiros socorros, refeitórios, bufete, papelaria); outras actividades (telefone, serviço polivalente, qualificado ou semi-qualificado, guarda e reprografia).

Eram condições indispensáveis para a admissão à carreira: escolaridade obrigatória fixada por lei; robustez física e mental necessária, devidamente comprovadas e uma idade compreendida entre os 21 e os 55 anos de idade.

A primeira inovação visível a partir de uma análise sucinta deste documento corresponde à discriminação clara dos direitos e dos deveres do “pessoal auxiliar de apoio”, já que em documentos anteriores apenas eram mencionadas as competências destes profissionais e nunca os seus direitos específicos.

Desta forma, seriam direitos do pessoal de apoio auxiliar: participar em acções que visassem a sua valorização cultural e profissional; participar nas tarefas inerentes a uma melhor acção educativa e apresentar aos seus superiores hierárquicos sugestões fundamentadas, tendo em vista a melhoria das condições de trabalho (artigo 26º do Decreto-Lei nº57/80)

Destacamos aqui o que de alguma forma abrirá as portas à reestruturação formal, que virá a ocorrer uma década mais tarde, ou seja, o dever do pessoal de apoio colaborar na acção educativa de acordo com o ponto 2 do artigo 27º:

“O pessoal de apoio deverá ainda colaborar na acção educativa dos respectivos estabelecimentos de ensino, de modo a que estes possam responder devidamente às necessidades da comunidade em que se inserem”.

Salientamos uma nítida transformação de políticas e objectivos, nas referências ao “direito à formação” destes profissionais, bem como a possibilidade de uma maior participação na vida escolar.

Em 1986, o Projecto de lei 156/IV apresentado na Assembleia da República utiliza pela primeira vez a designação de “Auxiliares de Educação” referindo-se aos funcionários que têm como missão fundamental coadjuvar nas actividades desenvolvidas nas escolas do ensino básico e secundário.

As transformações referentes à carreira dos actuais AAE, foram feitas, umas vezes de forma mais concreta e significativa, outras de forma quase imperceptível, mas sempre com o objectivo de melhorar a qualidade educativa das nossas escolas.

Neste ponto do trabalho descrevemos os aspectos principais que constam da legislação que regulamenta esta profissão, começando por destacar o Decreto-Lei nº 223/87 de 30 de Maio, que criou em substituição da carreira de contínuo, a carreira de auxiliar de acção educativa, dos estabelecimentos de ensino da rede do ensino superior, propondo-se dar resposta aos problemas detectados conforme preâmbulo do referido Decreto – Lei:

- “ Permitir uma gestão de pessoal mais eficaz e desburocratizada”;
- “A criação de novas carreiras para resposta eficiente às exigências do processo educativo”;
- “Definir claramente as dependências hierárquico - funcionais”;
- “Entre outras, como aspectos de modernização”

No que diz respeito aos conteúdos funcionais a actividade dos auxiliares de acção educativa desenvolve-se predominantemente nas áreas de: “apoio à actividade pedagógica, social escolar e apoio geral” (Anexo do Decreto – Lei nº223/87):

- Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos;
- Preparar material didáctico;
- Registar faltas dos professores;
- Abrir e organizar os livros de ponto;
- Limpar e arrumar as instalações da escola;
- Prestar assistência em situações de primeiros socorros;
- Requisitar, preparar e vender, ou distribuir bens, produtos ou materiais do bufete e papelaria.

Com a publicação do Decreto – Lei nº 515/99 de 24 de Novembro, percebe-se que existe uma maior preocupação do poder central relativamente ao papel destes profissionais na formação e realização dos alunos, participação e colaboração na vida da escola, como transparece do preâmbulo do Decreto em referência:

“No processo de construção de uma escola de qualidade, todos os profissionais da educação desempenham um papel relevante. Além dos docentes, a escola integra um conjunto diversificado e relevante de outros profissionais, cuja acção é essencial na organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e no processo educativo”.

Desta forma, abrem-se novos horizontes na carreira dos AAE dos quais destacamos o ponto 2 do artigo 66: “são extintos os lugares da carreira de auxiliar de acção educativa à medida que forem vagando”.

“Auxiliar de Acção Educativa; (...) a reclassificação profissional dos Auxiliares de Acção Educativa far-se-á para a carreira de Assistentes de Acção Educativa”.

De realçar que este diploma não faz qualquer referência aos conteúdos funcionais da agora criada carreira de assistente de acção educativa, clarificando, no entanto, no ponto 2, artigo 31º que:

“o conteúdo funcional do encarregado e dos auxiliares de acção educativa é o constante do anexo XXI ao Decreto – Lei nº 223/87 de 30 de Maio”.

Embora haja um manifesto interesse em criar uma nova categoria para os AAE, fica no entanto adiada a sua regulamentação, parecendo haver aqui compasso de espera na concretização deste projecto.

Constatamos então numa reunião que realizamos com o responsável dos serviços administrativos, que a carreira de Assistentes nunca foi regulamentada, facto pelo qual neste momento não existe nenhum funcionário com esta categoria no quadro.

No entanto, destacamos a ênfase dada aos papéis e outras funções de cariz mais educativo ao pessoal não docente, e de modo especial aos “auxiliares de acção educativa”, que configuram um quadro de complementaridade educativa do trabalho desenvolvido pelos docentes, no contexto escolar, desenvolvendo a sua actividade em estreita colaboração com este, conforme referenciaremos de modo específico mais adiante.

O Decreto-Lei nº184/2004 de 29 de Julho, que estabelece o estatuto específico do pessoal técnico profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário, designado por pessoal não docente, apresentam os conteúdos funcionais da carreira de AAE: “Ao Auxiliar de Acção Educativa incumbe o exercício de funções de apoio geral, incluindo as de telefonista e operador de reprografia, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efectuado”.

<b>Decreto-Lei nº 37029 1946</b>	<b>Decreto-Lei nº 48572 1968</b>	<b>Decreto-Lei nº 223/87 e 515/99</b>	<b>Decreto-Lei nº184/2004</b>
Preparar os utensílios necessários para o bom funcionamento das aulas, executando ordens que para tal lhe forem dadas pelos professores.	Preparar os utensílios (...)	Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos	Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens durante o funcionamento da escola.
Anotar faltas dos professores e mestres.	Anotar as faltas (...)	Preparar material didáctica.	Atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola. Controlar entradas e saídas.
Vigiar os alunos que não estejam ocupados nos trabalhos escolares.	Impedir a presença na escola de pessoas que, pelo seu porte, possam perturbar o são convívio escolar.	Registrar faltas dos professores.	Cooperar nas actividades que visem a segurança da criança e dos jovens
	Como participe da acção educativa da escola, velar pela manutenção das boas normas	Abrir e organizar livros de ponto.	Providenciar a limpeza, arrumação e conservação das instalações
		Limpar e arrumar as instalações da escola.	Apoio de primeiros socorros
		Prestar assistência em situações de primeiros socorros.	Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações
		Requisitar, prepara e vender bens e produtos ou materiais do bufete e	

Desempenhar o serviço que lhe for designado.	de convivência social, procurando resolver as dificuldades dos alunos por meio de conselhos paternais sendo-lhe absolutamente vedado o uso da força.	papelaria	Reprodução de documentos  Controle e gestão de stocks na reprografia  Efectuar no interior e exterior tarefas indispensáveis para o bom funcionamento da escola  Apoiar quando necessário laboratórios e bibliotecas escolares
--	--	-----------	--

Quadro nº1 – Evolução dos conteúdos funcionais dos AAE

Este quadro sintetiza a participação formal regulamentada, permitindo verificar que estamos perante um discurso que confere novos papéis para este grupo de profissionais mas que na prática nem sempre terá tido correspondência na realidade.

O Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho, estabelece o estatuto específico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Nele se define, como direito específico, no art.º 3º, a participação no processo educativo, o qual se exerce na área de apoio à educação e ao ensino, na vida da escola e na relação escola meio e compreende:

- a) "A participação em discussões públicas relativas o sistema educativo, com liberdade de iniciativa".
- b) "A participação em eleições, elegendo e sendo eleito, para órgãos colegiais dos estabelecimentos de educação ou ensino, nos termos da lei".

### 3. Auxiliares de Acção Educativa: Uma profissionalidade assumida?

As exigências que o mundo das organizações faz no que respeita às competências profissionais, têm apresentado vários enfoques que vão da dimensão exclusivamente técnica até à dimensão de ordem mais sócio-afectiva. As modificações resultantes de novas lógicas de organização do trabalho apontam para perfis profissionais desejáveis, onde constem características e competências a vários níveis.



Os objectivos educativos, conforme já tivemos oportunidade de referenciar, apontam para duas vertentes fundamentais: uma dimensão cognitiva, e a outra cultural/social, contando para tal com a colaboração de todos os agentes da acção educativa.

Neste contexto quais as características que poderão ser úteis no desenho do perfil do profissional dos AAE?

O relatório da Comissão da UNESCO, na continuidade dos objectivos traçados nos Livros Brancos da Educação e da Cimeira de Lisboa, define as linhas de força da educação para o Século XXI (Delors, 1996) que aponta os quatro pilares da educação e que nos parecem fundamentais na “construção” de perfis profissionais:

- “Aprender a conhecer”, no sentido da aquisição dos instrumentos da compreensão
- “Aprender a fazer,” para poder agir sobre o meio envolvente
- “Aprender a viver em comum”, a fim de participar e cooperar com os outros
- “Aprender a ser”, via que integra as três anteriores

Atendendo às origens e trajecto desta profissão ao longo dos tempos, conforme já tivemos oportunidade de analisar, podemos concluir que os desempenhos dos AAE actualmente nas escolas reflectem fundamentalmente:

- *História pessoal* – Formação, profissões exercidas, forma de acesso ao estatuto de AAE, que vão influenciar parte das suas respostas a determinados estímulos que ocorrem durante a actividade profissional. As reacções com os restantes actores da escola e o seu grupo de pares poderão transparecer essa componente individual.
- *História da escola* - Cada escola possui a sua “personalidade” devido à sua história e tradição, com características próprias da sua organização que gera um clima e uma cultura diferenciada, que influenciam por sua vez as relações sociais, e os comportamentos dos seus elementos.
- *Meio sócio – cultural* - Meio onde se insere a escola, considerando que esta é permeável às várias influências externas e que, por sua vez, influencia os comportamentos das pessoas.

Nesta perspectiva é necessário que a escola potencie as qualidades dos indivíduos, actuando sobre as condições de trabalho, sobre o clima da escola, de modo a estimular a motivação e implicação do AAE no trabalho, no sentido do cumprimento dos objectivos da escola, e na qual estes terão um papel indispensável.

Resumindo, é competência dos AAE apoiar todos os elementos da comunidade educativa, podendo este apoio verificar-se a nível geral, pedagógico, e/ou social escolar, e intervir efectivamente na educação e formação das crianças e jovens, incentivando ao respeito e apreço pela escola. Os AAE fazem parte dos objectivos a cumprir delimitados pelo próprio contexto organizacional e, por extensão, pela gestão escolar.

Numa escola que se pretende cada vez mais autónoma, a participação de todos os recursos humanos devem ter o mesmo peso e receber a mesma atenção, não descurando os AAE que, na nossa perspectiva, são elementos de grande relevância para a organização escolar e para o processo de ensino aprendizagem devido à sua ligação permanente à escola, pois geralmente são trabalhadores efectivos, que conhecem a realidade escolar e populacional e o desenvolvimento do seu local de trabalho.

#### **4. Critérios de Admissão**

Fazemos uma breve referência a este parâmetro, dado que pode ajudar a compreender como os efeitos do passado ainda hoje persistem na categorização destes profissionais.

Assim, em 1969 o recrutamento de porteiros e contínuos de 2ª classe era feito por escolha, dando-se prioridade a: praças reformados das forças armadas, da Guarda Nacional Republicana, ou da Guarda-fiscal, agentes reformados da Polícia de Segurança Pública ou da Polícia de Viação e Trânsito ou praças da Armada na situação de reserva, com menos de 62 anos de idade (alínea c) do artigo 27º do Decreto – Lei 49 410 de 24 de Novembro de 1969).

Mais tarde o Decreto – Lei nº 498/88 de 30 de Dezembro estabeleceu para critérios de recrutamento dos AAE os que eram utilizados para a selecção do pessoal dos outros serviços e organismos da Administração Pública, com as devidas aplicações às escolas. Os requisitos gerais de admissão são descritos no artigo 22º, secção III: ter nacionalidade portuguesa; ter 18 anos; habilitações legalmente exigidas para o desempenho do cargo (escolaridade obrigatória); não estar inibido do exercício de funções públicas; possuir robustez física e o perfil psíquico indispensáveis ao exercício da função e ter cumprido as leis da vacinação obrigatória.

Na selecção dos AAE eram utilizados preferencialmente os critérios baseados em provas de conhecimento; curso de formação profissional; avaliação curricular; entrevista profissional de selecção, exame psicológico e médico (art.º 26 secção IV).

Os critérios definidos pelo Decreto – lei nº 515/99 de 24 de Novembro, são os mesmos que se utilizam na selecção do pessoal de outros serviços e organismos da Administração Pública (Decreto-lei nº 204/98 de 11 de Junho, art.º 29º).

O candidato a AAE deve ter 18 anos de idade, possuir escolaridade obrigatória, não estar inibido ou interdito para o exercício das funções a que se candidata, ter cumprido o serviço militar, possuir robustez física e o perfil psíquico indispensáveis ao exercício da função.

O Decreto-lei 223/84 permitiu a integração dos “serventes” e dos “contínuos de 1ª e 2ª classe” na categoria de Auxiliares de Acção Educativa.

Para além do pessoal dos quadros, as escolas podem estabelecer contratos a termo certo de pessoal não docente, quando há necessidade de substituir trabalhadores, cujo contrato caducou ou tenha sido rescindido, ou quando há necessidade de substituir temporariamente um funcionário, sendo a selecção feita a nível de escola.

A circular nº36/92/DGAE de 9 de Novembro sugere os seguintes critérios de selecção, e que normalmente são seguidos pelas escolas.

1º “Qualificação e experiência profissional, com relevância das candidaturas com experiência em estabelecimentos de ensino”.

2º “Habilitações literárias”

3º “Área de residência”

Poderá haver uma entrevista em caso de empate.

Podemos referenciar que no concurso realizado em Dezembro de 2008 na escola onde desenvolvemos este estudo, os critérios continuam a ser os mesmos, sendo, no entanto, dado 20 pontos na qualificação profissional ao curso de Formação de Auxiliar de Acção Educativa, 12 pontos nas habilitações literárias para quem tiver o 12º ano de escolaridade ou curso de formação em informática.

O Decreto-lei nº199/97, de 31 de Julho, regulamentou a integração, nos quadros das escolas, de funcionários que sendo necessários à escola se encontravam a exercer funções com contratos a termo certo que se iam renovando repetidas vezes.

Por este facto é fácil encontrar nas escolas um conjunto de AAE que abrange indivíduos não escolarizados e indivíduos licenciados, ou seja, profissionais que sempre exerceram funções nas escolas, até funcionários oriundos de outros ramos, desde funcionários que pelo seu tempo de serviço sempre foram AAE e tiveram a seu cargo as funções referidas anteriormente.

A diversidade destes recursos humanos quer do ponto de vista pessoal, com diferentes personalidades, feitos e sensibilidades, quer do ponto de vista académico com vários níveis de escolaridade e níveis de formação, quer do ponto de vista profissional com as diversidades de funções que podem ser atribuídas e a forma como cada profissional as concretiza, pode justificar desconhecimento que os AAE parecem demonstrar, em maior ou menor grau, relativamente ao seu papel na escola e consequentemente ao seu papel na formação dos jovens que a frequentam. Eventualmente esta diversidade poderá constituir uma mais-valia para as escolas, na medida em que cada AAE poderá contribuir com as suas experiências de forma singular, para a criação de uma escola pluralista e globalizante.

No entanto, esta diversidade gera uma gama de dificuldades ao nível da comunicação com os restantes elementos da comunidade educativa e ao nível da formação, já que nestas situações é necessário adequar o discurso, a forma de agir perante os AAE e a forma de planear e executar uma acção de formação a cada um dos AAE em particular. Até agora o recrutamento e selecção dos AAE para os respectivos quadros de vinculação eram efectuados por um concurso de provimento, de âmbito nacional e da responsabilidade da Direcção Geral de Administração e Pessoal (DGAP) (Decreto – Lei nº 191/89 de 7 de Junho).

## **5. Direitos e deveres**

Como funcionário público, o AAE possui um conjunto de direitos específicos de natureza pessoal ou funcional que abordaremos de forma sucinta centrando-nos no que se refere aos direitos funcionais regulamentados a partir do Decreto – lei nº 515/99 que englobam:

- O direito à informação indispensável ao bom desempenho das suas funções, assim como à informação relacionada com a sua carreira profissional.
- O direito à formação, podendo ler-se no artigo 5º, “garantido pelo acesso a acções de formação contínua regulares destinadas a actualizar e a aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais e ainda pelo apoio à autoformação, podendo visar de reconversão profissional, de

mobilidade e de progressão na carreira”. Este direito reveste-se de uma grande importância considerando que já está previsto neste mesmo Decreto a criação da carreira de Assistente de Acção Educativa e a possibilidade de reconversão profissional dos AAE para esta nova carreira, que abordaremos na pág. 47 deste trabalho.

No âmbito da elaboração de um novo regime jurídico do pessoal não docente regulamentado pelo Decreto-Lei 515/99 é definido um conjunto de direitos profissionais:

- “O direito à saúde, higiene e segurança”.
- “O direito à participação no processo educativo que compreende o direito de responder a consultas sobre opções do sistema educativo, o direito a intervir na análise crítica do sistema educativo e o direito de ser eleito e eleger para os órgãos colegiais”.
- “O direito ao apoio técnico, material e documental”.
- “O direito à formação”.
- “O direito à negociação colectiva”.

Parece resultar da definição destes direitos profissionais uma grande melhoria das condições de trabalho dos AAE. Pretendemos então verificar a eficácia desta regulamentação, nomeadamente, no direito à informação.

Neste aspecto a difusão da informação, sendo considerada importante pelo órgão de gestão, pode ser inútil se não se adequar os instrumentos de informação ao público a que se destina, nomeadamente a uma classe com uma escolaridade reduzida.

Quanto aos direitos é exigido aos AAE, como funcionários públicos, o cumprimento de certos princípios de acordo com o Decreto-lei 24/84, de 16 de Janeiro, destacando os seguintes:

- a- “Dever de isenção – que impedem de retirar qualquer tipo de vantagens pecuniárias ou outras das funções que exerce”.
- b- “Dever de zelo – o AAE deve conhecer os regulamentos que orientam as suas funções assim como as instruções dos seus superiores hierárquicos, devendo também aperfeiçoar os seus conhecimentos e desempenhos, bem como exercer as suas funções com eficiência e correcção”.
- c- “Dever de obediência – o AAE deve acatar e cumprir as ordens dos seus superiores hierárquicos. Consideramos, no entanto, que esta obediência não deverá significar ausência de diálogo e análise

crítica e impedimento para apresentar propostas de solução de problemas e determinadas situações ou formas de agir”.

Mas do nosso ponto de vista, este diálogo e participação raramente acontece, como aliás constatamos no diálogo com alguns dos funcionários ao longo da nossa investigação.

d- “Dever de lealdade – este dever tem como objectivo reforçar a ideia que os AAE devem actuar para que os objectivos do serviço sejam cumpridos”.

e- “Dever de sigilo – O AAE deve guardar segredo profissional de todos os factos que conhece na sequência do desempenho das suas funções e que não podem ser do domínio público”.

Relativamente a esta situação, e pelo que conseguimos analisar no trabalho de campo, parece-nos existir algum incumprimento. Podemos considerar vários pressupostos para este facto, como por exemplo o desconhecimento das suas obrigações e a falta de formação destes profissionais.

f- “Dever de correcção – O AAE deve tratar com respeito todos aqueles com quem se relaciona”.

g- “Dever de assiduidade – O AAE deve comparecer regular e continuamente ao serviço”.

h- “Dever de pontualidade O AAE deve comparecer ao serviço no horário que lhe foi atribuído”.

Referenciamos ainda que neste mesmo anexo encontramos as competências dos encarregados dos AAE e respectivo provimento nesta categoria.

Para além do referido, os AAE têm ainda um conjunto de deveres específicos no conteúdo funcional da categoria de AAE no anexo XXI do Decreto-lei nº 223/87 de 30 de Maio, que abarcam as áreas de apoio à actividade pedagógica, social e apoio geral, dos quais destacamos alguns aspectos:

1- Apoio à actividade pedagógica:

- a) Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos entre e durante as actividades lectivas, zelando para que nas instalações escolares sejam mantidas as normas de compostura, limpeza e silêncio, em respeito permanente pelo trabalho educativo em curso.
- b) Preparar, fornecer, transportar e zelar pela conservação do material didáctico, comunicando estragos e extravios.
- c) Registar a falta dos professores.

- d) Abrir e organizar os livros de ponto à sua responsabilidade e prestar apoio aos directores de turma e reuniões.
- e) Limpar e arrumar as instalações de escola à sua responsabilidade, zelando pela sua conservação.
- f) Zelar pela conservação e manutenção dos jardins.

Podem ainda ser atribuídas, aos AAE funções de apoio à biblioteca e aos laboratórios.

## 2- Apoio Social Escolar:

- a) Prestar assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar o aluno a unidades hospitalares.
- b) Preencher requisições ao armazém de produtos para o bufete e papelaria, receber e conferir produtos requisitados.
- c) Preparar e vender produtos no bufete.
- d) Vender, na papelaria, senhas de refeição, material escolar, impressos textos de apoio.
- e) Distribuir aos alunos subsidiado, na papelaria, senhas de refeição, material escolar e livros.
- f) Apurar diariamente a receita apurada no bufete e papelaria e entregar ao tesoureiro
- g) Limpar e arrumar as instalações do bufete, papelaria e respectivo equipamento utensílios.
- h) Comunicar estragos ou extravios de material e equipamento.

## 3- Apoio Geral:

- a) Prestar informações na portaria, encaminhar pessoas, controlar entradas e saídas de pessoal estranho e proceder à abertura e encerramento das portas de acesso às instalações.
- b) Efectuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços.
- c) Proceder à limpeza e arrumação das instalações, zelando pela sua conservação.
- d) Vigiar as instalações do estabelecimento de ensino, evitando a entrada de pessoas não autorizadas.

- e) Abrir e fechar portas, portões, janelas, desligar o quadro da electricidade, entregar e receber chaves do chaveiro a seu cargo.

Pode ainda ser solicitado para dar apoio, sempre que necessário, no serviço de reprografia e central telefónica.

Podemos concluir que de acordo com legislação produzida ao longo dos tempos, as funções do AAE são extremamente variadas, denotando-se também o desejo de alguma evolução no sentido de uma maior especialização destes funcionários dentro da escola.

Na realidade, podemos constatar que as funções descritas referem-se primordialmente a tarefas de limpeza, manutenção, venda de materiais, verificando-se que as funções educativas estão reduzidas aos pontos 1 e 2.1. alínea a) respectivamente.

É oportuno ainda referir que, mesmo com a existência de um Decreto-lei que define claramente as funções e as dependências hierárquicas de todas as carreiras de pessoal não docente, continuamos a verificar que nas nossas escolas os AAE continuam a desempenhar um grande número de tarefas que vão desde a jardinagem até à segurança da escola, entre outros. Provavelmente este facto pode estar relacionado com uma ineficaz distribuição qualitativa dos efectivos por escola, constatando-se que a abertura dos lugares nos quadros não acompanham as necessidades reais das escolas, ou ainda que as carreiras específicas existentes actualmente não são suficientes para responder às verdadeiras necessidades das escolas.

Por exemplo, apesar de estar regulamentado o papel dos AAE na prestação de primeiros socorros a alunos e segurança em geral, não se encontra qualquer alusão à necessidade dos candidatos a AAE possuírem conhecimentos básicos nestas áreas, ou a possibilidade de uma formação obrigatória.

Consideramos que a intervenção dos AAE é constantemente orientada para as normas de postura, limpeza e silêncio, não sendo dado destaque aos conteúdos dos pontos acima referidos, gerando até alguma ambiguidade nas interpretações no que diz respeito ao âmbito da “acção educativa” dos AAE.

Em termos de gestão escolar podemos considerar que esta situação pode permitir alguma flexibilidade na gestão destes recursos humanos, conforme a necessidade das escolas. No entanto, pensamos, pelo que nos é dado observar, que se continua a fazer uma interpretação um pouco redutora das funções do AAE limitando-as à limpeza e à manutenção do silêncio nos espaços escolares, considerando-se que educar é muito mais abrangente.



Recordamos mais uma vez o exposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), de onde podemos inferir que o conceito de Educar é muito amplo e abrange vários domínios que não se restringem ao controle dos aspectos atitudinais e comportamentais dos alunos.

O ponto 4 e 5 da L.B.S.E. referem: “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação dos cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)”.

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Ora, estas tarefas só são conseguidas com a colaboração de todos os actores que intervêm na escola considerando que as diferentes áreas de acção dos alunos na escola são oportunidades de interacção social, deixando de estar centradas apenas na relação professor – aluno.

Nesta perspectiva salientamos a estabilidade que os AAE têm na escola, ao contrário de uma grande parte dos professores, que resulta numa mais valia no que diz respeito ao conhecimento dos alunos e respectivas famílias, que pode ser visto, por isso, como meio facilitador para o desenvolvimento do processo educativo.

Com a publicação do Decreto – lei 515/99, foi definido um conjunto de deveres comuns a todo o pessoal não docente, designados por deveres profissionais, que inclui:

- a) “Contribuir par a plena formação, realização, bem-estar e segurança dos alunos”.
- b) “Colaborar activamente com todos os intervenientes no processo educativo”.
- c) “Participar na organização e assegurar a realização e o desenvolvimento regular das actividades prosseguidas no estabelecimento de educação ou de ensino”.
- d) “Cooperar, com os restantes intervenientes no processo educativo, na identificação de situações de qualquer carência ou de necessidade de intervenção urgente”.

Verificamos com este normativo, uma maior preocupação do poder central no que respeita ao papel educativo dos funcionários na vida da escola, já que se aborda claramente a sua acção na “formação e realização dos alunos” e à participação efectiva destes funcionários na vida da escola, sendo exigido a sua colaboração activa, e a participação em actividades (alíneas b); c) e f), confirmando a terminologia

adoptada pela Lei de Bases do Sistema Educativo que referencia o “Pessoal Auxiliar de Educação” (artigo 34º da LBSE).

## **6. Formação dos Auxiliares de Acção Educativa**

O assunto anterior conduz-nos inevitavelmente à questão relacionada com a formação dos AAE, para que estes funcionários possam desempenhar de forma desejada as várias funções que lhes são atribuídas. Assim, em 1980 esta necessidade passou a figurar nas medidas legislativas, designadamente o Decreto – Lei nº 57/80, no Cap. IV, art.º 14º; Decreto – Lei nº 223/ 87 art.º 9º.

Pelo que nos foi dado compreender estes decretos talvez não tenham tido os efeitos que se esperavam na formação do pessoal auxiliar. Por um lado, a planificação feita pelo Departamento de Gestão de Recursos Educativos (DEGRE) foi insuficiente para as necessidades reais, por outro, quando as competências passaram a ser das Direcções Regionais de Educação (DRE) as prioridades nesta área deixaram de ser uniformes, tornando-se dependentes das políticas de cada DRE que poderiam optar por áreas de gestão com mais impacto como, por exemplo, a área administrativa.

Neste aspecto a realidade das escolas continua a ser a mesma de há 15 anos atrás, ou seja, as pessoas são as mesmas e não foram criadas condições para que se alterassem as práticas destes funcionários no seu quotidiano.

O Despacho conjunto nº 421/98 de 26 de Junho de 1998, altera o regulamento da Medida nº2 / Acção nº 24 do PRODEP- Formação contínua de Professores e de Responsáveis pela Administração Educacional.

Este normativo apresenta algumas inovações com vista à valorização e ao reconhecimento dos AAE, na perspectiva do seu desempenho no processo de autonomia das escolas e consequente participação nos órgãos de gestão das escolas como, Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico e ainda no apoio às áreas educativas, centro de recursos, oficinas tecnológicas, e centros multimédia de acordo com a seguinte prioridade:

1. Técnicos de serviços especializados das escolas
2. Chefes de serviço de administração escolar
3. Encarregados dos AAE
4. Oficiais administrativos

5. Técnicos auxiliares de laboratório

6. AAE com funções de atendimento ao público, e de apoio directo aos alunos e ainda no exercício de apoio a bibliotecas escolares, mediatecas e centros de recurso.

Considerando que a formação dos AAE se encontra em último lugar, permite-nos concluir que mais uma vez foram preteridos, tendo que aguardar por novas políticas educativas que se concretizem para além do conjunto de intenções legislativas. Fica, no entanto, ao critério de cada escola, no âmbito das suas possibilidades e prioridades, preparar a formação destes elementos que também se quer que sejam educadores.

Verificamos ainda pela análise do Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho (Estatuto do pessoal não docente), que para ingressar na carreira de AAE apenas era exigido o 9º ano de escolaridade como formação inicial, sem qualquer componente específica, referindo a formação contínua essencial, de acordo com as leis gerais da função pública, para a progressão na carreira ou para a subida de escalão dentro desta categoria profissional.

Esta situação permite-nos considerar que assim não se promove uma especialização, e consequentemente não se dignifica nem qualifica esta profissão, podendo assim reflectir-se numa fraca imagem que a comunidade escolar e a população em geral poderá ter destes profissionais.

## **7. Progressão na carreira**

Referimos este parâmetro por considerarmos pertinente compreender as razões pelas quais os AAE são avaliados para a progressão na carreira. Assim, constatamos que os factores como salários, promoção na carreira e anos de serviço, nunca estiveram relacionados com o bom desempenho, mas com factores como habilitações literárias e tempo de serviço.

A progressão fazia-se pela mudança de escalão na mesma categoria, contando para isso o número de escalões em cada categoria.

A partir do Decreto-lei 515/99, artigos 35º e 36º, refere-se pela primeira vez a necessidade de proceder à avaliação do pessoal não docente, a regulamentar por portaria posterior, mas não é explicitada qualquer consequência dessa avaliação de desempenho na progressão na carreira.

O Decreto-Lei nº10/2004 de 22 de Março veio criar o sistema de avaliação do desempenho da Administração Pública:

1. “A presente lei cria o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, adiante designado por SIADAP, o qual integra a avaliação de desempenho dos funcionários, agentes e demais trabalhadores. (D. R.I Série - A 1586).

Fica assegurado que:

- 1- “Em cumprimento dos princípios enunciados na presente lei é direito do avaliado e dever do avaliador proceder à análise conjunta dos factores considerados para a avaliação e da autoavaliação, através da realização de uma entrevista anual.
- 2- Constitui igualmente dever do avaliador proceder à respectiva autoavaliação como garantia de envolvimento activo e responsabilização no processo.
- 3- Os dirigentes dos serviços são responsáveis pela aplicação e divulgação em tempo útil do sistema de avaliação (...).
- 4- É garantida (...) a divulgação aos interessados dos objectivos, fundamentos, conteúdos e sistemas de funcionamento e de classificação.
- 5- É garantido o direito de reclamação e recurso. (D.R. I Série-A, 1587). Este Decreto-Lei estabelece ainda que “ a avaliação de desempenho é obrigatoriamente considerada para os efeitos de promoção e progressão nas carreiras e categorias, renovação de contratos e conversão da nomeação provisória em definitiva”.

O processo de avaliação previsto nesta lei para a função pública em geral vem exposto no seu artigo 8º: 1- A avaliação de desempenho na Administração Pública incide sobre as seguintes componentes:

- a) Os contributos individuais para a concretização dos objectivos.
- b) Competências comportamentais, tendo em vista avaliar características pessoais relativamente estáveis que diferenciam níveis de desempenho numa função.
- c) Atitude pessoal, tendo em vista avaliar o empenho pessoal para alcançar níveis superiores de desempenho, incluindo aspectos como o esforço realizado, o interesse e a motivação demonstrados. (D.R., I Série-A, 1587). O Decreto Regulamentar nº19-A/2004 de 14 de Maio, regulamenta a Lei nº 10/2004, de 22 de Março.

No Capítulo II esclarece que a avaliação dos objectivos visa comprometer os trabalhadores com os objectivos estratégicos da organização e responsabilizar pelos resultados, promovendo uma cultura de qualidade, responsabilização e optimização de resultados, de acordo com as seguintes regras:

- a) “O processo de definição de objectivo e indicadores de medida, para os diferentes trabalhadores, é da responsabilidade de cada organismo.
- b) Os objectivos devem ser acordados entre avaliador e avaliado no início do período de avaliação (...).
- c) A definição dos objectivos deve ser clara e dirigida aos principais resultados a obter pelo funcionário no âmbito do plano de actividades do respectivo serviço.
- d) Os objectivos a fixar devem ser no máximo cinco e no mínimo três, dos quais pelo menos um é de responsabilidade partilhada.
- e) São objectivos de responsabilidade partilhada os que implica o desenvolvimento de um trabalho em equipa ou esforço convergente para uma finalidade determinada.
- f) Os objectivos devem ser sujeitos a ponderação, não podendo cada um deles ter valor inferior a 15% ou a 20%, consoante tenham sido fixados, respectivamente, em cinco ou menos objectivos. (D.R. I Série 3104 – (3))”.

De acordo com o Decreto Regulamentar nº19-A/2004, avaliação das competências comportamentais visa promover o desenvolvimento e a qualificação dos dirigentes e trabalhadores, maximizar o seu desempenho e promover uma cultura de excelência e qualidade, de acordo com as seguintes regras:

- a) “As competências são definidas em função dos diferentes grupos profissionais de forma a garantir uma melhor adequação dos factores de avaliação à exigências específicas de cada realidade.
- b) O avaliado deve ter conhecimento, no início do período de avaliação das competências exigidas para a respectiva função, assim como da sua ponderação.
- c) O número de competências deve ser no mínimo de quatro e no máximo de seis.
- d) A ponderação de cada competência não pode ser inferior a 10%. A Avaliação da atitude pessoal visa a “apreciação geral da forma como a actividade foi desempenhada pelo avaliado, incluindo aspectos como o esforço realizado, o interesse e a motivação demonstrados. (D.R. I Série - B, 3104 - (3))”.

No que diz respeito ao sistema de classificações, a classificação final é determinada pela média ponderada da avaliação de cada uma das suas componentes, de acordo com a seguinte ponderação: (D.R. I Série - B, 3104- (3)).

Grupo de pessoal	Objectivos	Competências	Atitude Pessoal
Auxiliar	20	60	20

A Portaria nº509-A/2004 de 14 de Maio apresenta em anexo as fichas de auto – avaliação, incluindo o modelo para o grupo de pessoal auxiliar.

A escola como organização rege-se pelos normativos legais, emanados pelo Ministério da Educação, embora comece agora a ser implantada a autonomia das escolas nomeadamente ao nível da gestão de recursos, do funcionamento interno e até das práticas pedagógicas.

O regime jurídico da autonomia das escolas foi estabelecido em 1989 no Decreto – Lei nº 43/89, e determinou que a autonomia das escolas se concretizasse na elaboração de um projecto educativo, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes da vida escola e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

A aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação verificou-se um pouco mais tarde através do Decreto-lei nº 115-A/98, e reconhece o poder da escola na tomada de decisões nos domínios estratégicos, organizacional, pedagógico, administrativo e financeiro. Resta então saber até que ponto esta autonomia resulta num alargamento da participação dos AAE na tomada de decisões dentro da escola, caso contrário, como é operacionalizado o processo de avaliação?

Parece-nos que começa a existir uma acentuação em papeis e funções diferenciadas, com vista a uma postura de cariz mais educativo, a serem imputadas aos AAE, que configuram um quadro de complementaridade educativa relativamente às práticas desenvolvidas pelos docentes na escola.

## **8. Participação dos AAE na organização escolar**

A Assembleia de Escola pode ser entendida como um órgão responsável pelas linhas orientadoras da actividade da escola, a quem compete aprovar o projecto educativo, acompanhar e avaliar a sua execução, aprovar o regulamento interno e emitir um parecer sobre o plano anual de actividades.

O artigo nº8 do Decreto-lei nº115-A/98, estabelece a participação do pessoal não docente neste órgão, embora o número de representantes com assento na Assembleia seja definido pela escola.

Pela análise dos Regulamentos Internos (RI) da escola em estudo, constatamos que a representação do pessoal não docente é reduzida, já que este órgão tem na sua constituição apenas 1 ou 2 representantes, num total de 20 elementos, ou seja, a representação do pessoal não docente na assembleia não chega a 20%.

Pode ainda acontecer que não se encontre nenhum AAE na Assembleia de escola, uma vez que o pessoal não docente inclui para além dos AAE várias carreiras distintas.

Ao Conselho Pedagógico são atribuídas competências ao nível da coordenação e orientação educativa das escolas, estando também aqui salvaguardada a participação de representantes do pessoal não docente, de acordo com o Decreto-lei 115-A/98.

Mais uma vez, através da leitura dos RI, podemos verificar que a participação do pessoal não docente neste órgão é muito reduzida, correspondendo no máximo a 10% do total.

O Estatuto do Pessoal Não Docente garante, no capítulo II art.º 3º, que o pessoal não docente goza dos direitos previstos na lei geral aplicável à função pública e tem o direito específico de participação no processo educativo:

- a) “A participação em discussões públicas relativas ao sistema educativo, com liberdade de iniciativa.
- b) A participação em eleições, elegendo e sendo eleito, para órgãos colegiais dos estabelecimentos de educação ou de ensino, nos termos da lei”.

Podemos concluir que a participação dos AAE na gestão das escolas está devidamente regulamentada, no entanto, continua a verificar-se a opção por uma representação reduzida destes funcionários nos

órgãos de gestão. E esta tendência acompanha a maioria das escolas, ou seja, o papel dos AAE tem sido muito pouco valorizado na tomada de decisões.

Poderemos encontrar neste plano, ainda que de modo camuflado, tensões, dado que existe a possibilidade legal de participar, e, por outro lado, o sentimento de que estão impedidos de o fazer e que pode ganhar forma em atitudes diferenciadas mascaradas por ‘comportamentos correctos’.

Considerando então que a qualidade da participação na gestão escolar não deve ser apenas aferida pela sua participação percentual mas, sobretudo, pela efectiva implicação nas decisões da escola (Alves 1998), é pertinente esclarecermos o conceito de “participação” de um individuo ou grupo e que no entender de Navarro (1995) significa ter o direito a:

- Informar e ser informado
- Ouvir e ser ouvido
- Tomar parte das decisões
- Participar na realização das actividades
- Partilhar as responsabilidades
- Colaborar na avaliação
- Usufruir dos resultados

Nesta perspectiva, podemos considerar que os AAE estão a cumprir a sua participação nos órgãos de gestão da escola, e consideramos que a solução para evitar eventuais situações de conflito e consequente ‘boicote’ à concretização dos objectivos da escola é importante envolver o mais possível os AAE na gestão participada da escola.

O Conselho Geral, de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, clarifica que “é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do nº4 do art.º 48 da L.B.S.E”. O art.º 12º refere “na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente (...). No caso da escola em que incide o nosso estudo os três representantes do pessoal não docente, são Auxiliares da Acção Educativa.

No Estatuto do Aluno, Lei 3/2008, de 18 de Janeiro, constatamos algo inovador em toda a legislação apresentada e que passamos a referir de acordo com o art.º 27: “a ocorrência de factos de cariz



disciplinar podem ser participados pelo professor ou funcionário que a presenciou ou dela teve conhecimento (...). No art.º 26, n.º 3 " Fora da sala de aula, qualquer professor ou funcionário não docente, tem competência para advertir o aluno confrontando-o verbalmente com o comportamento perturbador do normal funcionamento das actividades da escola (...) alertando-o de que deve evitar tal tipo de conduta". Estamos perante uma visão mais interventiva dos AAE, a quem é solicitada uma postura mais activa no dia-a-dia da escola, para além da autoridade que lhe é conferida legalmente.

Os Regulamentos Internos a partir de 2007 fazem referência ao pessoal não docente como protagonista do processo educativo e definem o seu papel nos vários contextos da organização escolar, em que a sua função está prevista, enunciando os princípios que devem nortear a sua conduta.

No Projecto Educativo da escola em estudo, triénio 2007/10, refere "A escola no presente ano lectivo tem 35 AAE, distribuídos em termos de vínculo laboral, da seguinte forma: 23 do quadro, 10 contratados, 2 com contrato a termo certo, havendo a necessidade de um maior número de AAE. Estes garantem os serviços mínimos com grande esforço, mas comprometem outros. Tem-se recorrido a alguma rotatividade na distribuição das responsabilidades pelos diferentes sectores. No entanto denota-se a necessidade de criar novas expectativas, recorrendo à formação contínua, para responder aos ambientes de mudança."

Relativamente a esta breve referência no projecto educativo, subentende-se a necessidade de mudanças de práticas relativamente aos AAE, embora consideremos que os conteúdos dos documentos só são importantes a partir do momento em que o escrito se faz prática, para que sejam criadas condições para a participação de todos os actores da escola.

## 9. Os AAE nos órgãos da escola

Pelo quadro em referência, verifica-se que é através do despacho 37-A/SEEI/96 que pela primeira vez os funcionários não docentes podem fazer parte do Conselho Pedagógico, que no entanto ficam dependentes do interesse da escola.

<b>Documentos</b>	<b>Assunto</b>	<b>Professores</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Outros</b>
Portaria nº970/80	Funcionamento C. Pedagógico e órgãos e apoio	Pontos 6.1,6.2, e 6.3		
Decreto-Lei 211-B/86	Composição e Funcionamento C. Pedagógico	Ponto 2		
Proposta global de reforma 1988	Composição Conselho Pedagógico	Art.º 58		
Despacho 8/SERE/8	Composição e Funcionamento C. Pedagógico	Ponto 2		
Despacho 37-A/SEEI/96	Composição C. Pedagógico	Ponto 2	Depende da escola	Depende da escola
Decreto-Lei 115-A/98	Regime de Autonomia administração e gestão das escolas	Artº25º	Artº25º	Decreto-Lei 115-A/98
Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril	Regime de Autonomia Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da Educação	Art.º 32º	Art.º 32º	Artº32º

### Quadro nº 2 – Participação dos AAE no Conselho Pedagógico

Podemos entender que se trata de um direito limitado, mas que revela alguma importância dado que representa um sinal de abertura deste órgão a outros actores, para além dos docentes e discentes.

Ainda no plano das intenções, é interessante referir uma breve referência do preâmbulo do Decreto-Lei 115-A/98 onde se afirma, em referência ao exercício da cidadania pelos actores:

“Na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”.

Pensamos que apenas neste diploma se abre uma possibilidade de intervenção, concedida aos funcionários não docentes, de participação no órgão de gestão pedagógica da escola.

Considerando que na fase a que se reporta o nosso estudo empírico, consideramos pertinente fazer desde já referência ao Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, como documento orientador do novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré escolar e dos ensinos básicos e secundário, constatando-se uma evidencia concreta do pessoal não docente no órgão colegial de direcção, designado Conselho Geral a quem cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades), para além de que compete a este órgão a capacidade de eleger e destituir o Director.

<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>	<b>Professor</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Outros</b>
LBSE Lei nº 46/86	Estabelece quadro Geral do sistema Educativo	Artº 45º	Artº 45º	
Decreto-Lei nº 357/88	Conselho de Direcção Fundo Manutenção	Artº 5º	Artº 5º	Preâmbulo art.º 5º
CRSE - 1988	Conselho de Direcção	Artº 16	Artº 16	Artº 16
Decreto-Lei 172/91	Direcção Conselho de Escola	Preâmbulo art.º 9	Preâmbulo art.º 9	Preâmbulo art.º 9
Decreto – Lei nº 115-A/98	Definição de linhas orientadoras da actividade da escola. Assembleia de escola	Artº8,nº2	Artº8,nº2	Artº8,nº2
Decreto-Lei nº75/2008	Regime de Autonomia Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da Educação	Artº 12º, 14º	Artº 12º, 14º	Artº 12º ,14º

### Quadronº3 - Participação dos AAE na Assembleia de Escola e no Conselho Geral

A participação dos funcionários no órgão de direcção das escolas acompanha a criação deste órgão nas escolas.

Verificamos que através do Decreto – Lei nº 357/88 os funcionários são chamados pela primeira vez a participar na definição das linhas orientadoras relativamente à gestão das receitas geradas pela própria escola.

A recente história da existência nas escolas de um órgão com, algumas, competências na definição de linhas orientadoras do projecto de escola reflecte o facto de que a direcção das escolas tem estado predominantemente centrada ao nível do ministério da educação.

Através do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, é consagrada a participação de actores e comunidade na definição das políticas da escola.

<b>Documento</b>	<b>Assunto</b>	<b>Professor</b>	<b>Funcionário</b>	<b>Outros</b>
Decreto-Lei nº 769-A/76	Conselho Directivo	Artº 2º, 6º, 7º, 10º, 11º e 20º	Artº 2º, 10º, 21º	
Portaria nº 561/77	Comissões instaladoras	Artº 2º, 3º, 5º, 6º, 8º	Artº 2º, 4º, 5º	
LBSE- Lei nº 46/86	Estabelece o quadro geral do sistema educativo	Artº 45	Artº 45	
CRSE - 1988	Proposta adm. gestão. Comissão de gestão	Artº 20º, 43º		
Decreto-Lei nº 172/91	Administração e gestão Director executivo	Artº 16º		
Decreto-Lei nº 115-A/98	Administração e gestão	Artº 19º, nº 3 e 5º		

#### Quadro nº 4 – Participação dos AAE no Conselho Directivo

O quadro exposto revela-nos que a presença dos funcionários não docentes nos órgãos de gestão está prevista desde o período pós 25 de Abril.

Salientamos o crescendo discursivo, a partir dos trabalhos da CRSE, relativamente à participação da comunidade na direcção da escola, constatando-se nos diplomas publicados a partir do Decreto-Lei nº 172/91.

O texto do artº 45º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) refere o princípio de integração comunitária e de participação de todos os implicados na escola tendo em consideração a especificidade de cada nível de ensino, que consideramos reflectir-se na participação prevista no Decreto-Lei nº 115-A/98, dos funcionários não docentes na Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico.

O nosso objectivo vai ser o de analisar a participação formal e a sua e a prática efectivamente desenvolvida pelos AAE no contexto da escola e se esta evolução normativa corresponde a uma alteração de estatuto sócio profissional destes funcionários.

## **10. Futuro – Propostas legislativas**

Com a publicação do Decreto-lei nº 515/99 que determina no seu artigo 66º a extinção da carreira de AAE, surge algum interesse em reflectir sobre as alternativas que são oferecidas a estes profissionais.

Podemos perspectivar, baseados na realidade das escolas, que os actuais ou parte dos AAE continuarão a exercer as actuais funções de acordo com a legislação actual. Esta hipótese poderá ser ponderada preferencialmente pelos AAE que se encontram no final da carreira, não sentindo motivação para ingressar numa nova carreira, que se afigura mais exigente, ou devido ao nível de escolaridade que poderá não responder às novas obrigações que possam vir a ser solicitadas numa carreira diferenciada.

Uma segunda hipótese, embora viável para um número restrito de AAE, poderá passar pela reconversão destes profissionais para técnicos de laboratório (art.º 68 D.L nº 551/99 de 24 de Novembro) cujas competências básicas foram aprovadas pelo Despacho nº502/2002, de 10 de Maio.

Uma última hipótese poderá ser a reclassificação dos AAE para uma carreira de Assistentes de Acção Educativa, de acordo com o artigo nº 68 do Decreto-Lei nº 515/99, que terá de ser acompanhada por um processo de formação que prepare os actuais AAE para o desempenho de funções, que no essencial nos parecem mais exigentes, no que diz respeito à consecução do projecto educativo da escola assegurando uma estrita colaboração no processo educativo e de segurança das crianças e dos jovens, no desempenho das seguintes funções das quais destacamos:

- “Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo”.
- “Exercer tarefas de apoio à actividade docente de âmbito curricular e de enriquecimento de currículo.
- Exercer tarefas de enquadramento e acompanhamento das crianças e jovens, nomeadamente no âmbito da animação sócio - educativa e de apoio à família.
- Cooperar com os serviços especializados de apoio educativo.
- Prestar apoio específico a crianças e jovens portadores de deficiência

- Exercer tarefas no domínio de prestação de serviços de acção social escolar.
- Colaborar no despiste de situações de risco social, internas e externas, que ponham em causa o bem-estar das crianças e jovens e da escola”.

Da análise de competências atribuídas aos Assistentes de Acção Educativa, que propositadamente transcrevemos por serem consideradas inovadoras, podemos concluir que há uma maior exigência ao nível do envolvimento no processo de educação dos alunos dentro e fora da sala das aulas, valorizando o papel dos AAE que devem fazer parte de uma comunidade em que todos partilham as responsabilidades pela formação do carácter e valores nucleares que guiam a educação dos alunos.

No entanto não foi aberto até ao momento qualquer concurso para a categoria de Assistentes de Acção Educativa.

Actualmente (2007/08) as disposições legais aplicáveis aos AAE constam da conjugação da Lei nº 23/2004, de 22 de Junho (Regime jurídico do contrato individual de trabalho da administração pública) do Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho, a que já fizemos referência neste trabalho (Quadro 1), do Despacho nº17460/2006 (regulamento interno do pessoal não docente), e Lei nº12-A/2008 que ao estabelecer os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, estabelece os conteúdos funcionais estabelecendo graus de exigência para a integração em cada carreira que fica a depender da titularidade de níveis habilitacionais.

O Estatuto do Pessoal Não Docente prevê, no artigo 4º “ para além dos deveres previstos na lei geral aplicável à função pública, são deveres específicos do pessoal não docente:

- a) “Contribuir para a plena formação, realização, bem-estar e segurança das crianças e alunos.
- b) Contribuir para a correcta organização dos estabelecimentos de educação ou de ensino e assegurar a realização e o desenvolvimento regular das actividades neles prosseguidas.
- c) Colaborar activamente com todos os intervenientes no processo educativo.
- d) Zelar pela preservação das instalações e equipamentos escolares e propor medidas de melhoramento dos mesmos, cooperando activamente com o órgão executivo da escola na prossecução desses objectivos.
- e) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção de situações que exijam correcção ou intervenção urgente, identificadas no âmbito do exercício continuado das respectivas funções”.

A Lei reflecte-se a nível meso no Regulamento Interno do estabelecimento de ensino sobre o qual recai o estudo, aprovado na Assembleia Geral em 2007, e no ano de 2009 pelo Conselho Geral, onde estão representados os AAE, mantendo-se os mesmos deveres e direitos destes funcionários conforme é referido no Capítulo VI artigo 76º e 77º:

**Deveres:**

São deveres do pessoal não docente, de acordo com a respectiva categoria profissional, todos os que a lei consagra, bem como:

- a) “Ser assíduo e pontual;
- b) Cumprir as tarefas e os horários que lhe estão atribuídos;
- c) Aceitar e cumprir as ordens que lhe forem dadas pelos encarregados, chefes ou superiores hierárquicos;
- d) Zelar pela arrumação, limpeza e conservação das instalações, mobiliário, material e equipamentos que utilize ou pelos quais seja responsável;
- e) Ser correcto no atendimento e relação, tanto com os elementos da comunidade escolar, como para com todas as pessoas que se lhe dirijam;
- f) Guardar sigilo profissional e contribuir para o bom ambiente e imagem da escola;
- g) Exercer vigilância em todo o espaço escolar, particularmente no sector que lhe está atribuído, intervindo sempre que observe situações anómalas;
- h) Impedir a presença na escola de qualquer pessoa que não tenha motivo justificado para nela permanecer;
- i) Comunicar ao director qualquer ocorrência anormal que se verifique na escola;
- j) Não abandonar o local de trabalho sem justificação”.

**Direitos:**

São direitos do pessoal não docente todos os consagrados na legislação em vigor e ainda:

- a) “Participar activamente na vida da escola, sendo ouvido sobre os aspectos mais relevantes da mesma;
- b) Ser apoiado em tudo o que for por si considerado relevante para o bom desempenho das suas funções;

- c) Ser respeitado por todos os elementos da comunidade educativa;
- d) Dispor de sala própria para permanecer durante o período de interrupção de funções, quando as condições físicas da escola o permitam;
- e) Ver tratados com eficiência e discrição os procedimentos legais, em caso de procedimentos de natureza disciplinar;
- f) Participar no processo educativo e na definição da política educativa.
- g) Apresentar propostas ou sugestões aos órgãos executivos, deliberativos e administrativos;
- h) Intervir nas estruturas da escola, pela melhoria das suas condições de trabalho;
- i) Receber formação para o exercício das suas funções;
- j) Ser informado com clareza das tarefas que lhe são atribuídas”.

O nosso objectivo é o de comprovar se a participação formal, se confirma ou não nas práticas desenvolvidas pelos actores no contexto da escola, e se as alterações verificadas ao longo da legislação correspondem a efectivas alterações na no estatuto destes funcionários.

Actualmente está em vigor a Lei nº 12-A/2008 de 27 de Fevereiro de 2008, que estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, apresentando uma nova caracterização para os Auxiliares da Acção Educativa que passam a designar-se por Assistentes Operacionais a cujo grau de complexidade funcional é atribuído o nível mais baixo de 1, pretendendo dar resposta às seguintes situações:

- Permitir uma melhor gestão dos recursos humanos.
- Criação de novas carreiras para resposta eficientes às exigências do processo educativo
- Uma eventual clarificação de relações hierárquicas.
- Aspectos relacionado com a modernização do sistema de ensino.

No entanto, o aviso de abertura dos procedimentos concursais, para contratações de Assistentes Operacionais no exercício da extinta categoria de auxiliares de acção educativa, refere: “deve exercer funções de apoio geral, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efectuado, competindo-lhe designadamente, as seguintes atribuições”. E seguem-se as mesmas atribuições referentes aos AAE conforme o que estava estipulado no Decreto – Lei nº 184/2004 (cf.pág.28 do nosso trabalho).

Parece-nos uma mudança que provavelmente poucas implicações terão nas práticas internas da escola, dado que os AAE continuam a executar as mesmas tarefas, embora a nova designação



aparentemente dissimule as diferenças com o pessoal dos serviços administrativos que a partir de agora também são designados de assistentes técnicos.

---

**CAPÍTULO II - O AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA À LUZ DE ALGUMAS  
TEORIAS ORGANIZACIONAIS**

---

## CAPÍTULO II

### **O AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA À LUZ DE ALGUMAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS**

A reflexão sobre a escola tem subjacentes determinadas concepções do indivíduo e da sociedade na qual está inserido, levantando questões sobre o pensamento educacional, permitindo a partir dessas concepções perceber e estabelecer um quadro de análise sobre a organização escolar.

Um dos aspectos fundamentais das organizações é a sua estrutura formal, constituída pelos níveis hierárquicos e pela distribuição e execução de tarefas expressas nos regulamentos e normas.

A Teoria Científica da Administração foi perspectivada no início do séc. XX por F.Taylor e H. Fayol, e acentuava o aspecto formal das organizações empresariais, baseado na racionalidade económica, centralização e comando.

É assim que sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, a imagem empresarial da escola encontra a sua fundamentação conceptual nos modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente dos trabalhos de F Taylor e H.Fayol, e no movimento das Relações Humanas de Mayo.

Num segundo momento, entre os anos 50 e 70, é marcado pela designação de “New Movement”, de inspiração científica, que chega a Portugal depois de 1974, e é a tentativa de criar uma disciplina científica baseada nas ciências comportamentais e sociologia.

O terceiro período, é caracterizado pela era dialéctica, dado que a partir dos anos 70, com a crise do New Movement surge o pluralismo teórico tornando mais visíveis as várias disciplinas e respectivas metodologias. É uma época de crescimento, criatividade, transformação, mais aberta, no entanto é menos previsível, e por isso menos científica

No entanto, a escola não apenas uma estrutura formal, pois para além dos regulamentos, legislação e normas há uma dimensão marcada pela presença dos seus actores e das suas diversas perspectivas. A este propósito escreve Torres (2004):” Se parece existir consenso relativamente à afirmação de que a escola é uma organização, o mesmo não é verdade em relação à sua caracterização enquanto tal, na

medida em que ela é diferentemente focalizada pela pluralidade de discursos e perspectivas erigidas sobre a escola como organização, assim como diferentemente enquadrada pelos vários modelos de análise”

Neste sentido propomos uma matriz de leitura à luz de algumas teorias organizacionais que, em nosso entender se adaptam às formas de gestão que foram implementadas das quais ressaltam repercussões ao nível da interacção e interdependência entre as pessoas, as tarefas e o ambiente escolar.

Assim Fayol “opta (...) pela menor independência das funções dos subordinados” assumindo a “defesa de uma certa ordem social” segundo o “ princípio da unidade de comando” (Lima, 1998:112). Embora pareça impossível a existência deste modelo de gestão nas escolas nos anos 80 e 90, por vezes, a centralização do poder e da tomada de decisão, assim como a falta de espaço institucional para a participação, caracterizaram, e caracterizam ainda hoje, a gestão de algumas escolas.

Nessas escolas a representatividade é fictícia. O papel dos AAE, mais que qualquer outro elemento, resume-se à execução de tarefas, e cumprimento disciplinado de funções, podendo até dizer-se que há uma certa desvalorização enquanto elemento da organização escola. Não é deixado espaço para a tomada de iniciativa nem para o diálogo. A identidade destes actores fica assim marcada por uma “ não participação”, tomando como referência (Lima, 1998).

As condições para ser um bom AAE, estavam assim subjacentes em toda a legislação: à disciplina, obediência e pontualidade.

Logicamente, a importância da estrutura informal deram origem à Teoria das Relações Humanas, onde se destacam os trabalhos de Elton Mayo, que chama a atenção para a dinâmica de grupo e motivação dos trabalhadores.

“ A introdução do factor humano no contexto organizacional trouxe para o mundo empresarial novos técnicos, especialistas em psicologia, sociologia das organizações, novos espaços de intervenção, o comportamento humano nas organizações e novas áreas de investigação: as estruturas informais na organização, as necessidades, motivações e satisfação individual e grupal, a liderança, a dinâmica de grupos, a participação nos processos de decisão” (Costa, 1996:v59)

A problemática coloca-se na diferenciação em relação às perspectivas organizacionais, visto que estamos perante modelos teóricos constituídos por diferentes concepções organizacionais.

Assim a primeira concepção ou teoria centrava a sua atenção sobre a sociedade, considerando que o indivíduo é determinado pelos condicionalismos do sistema, a segunda considera que existe a necessidade de ter em conta a construção da realidade, onde o indivíduo tem um papel activo nessa construção. Esta concepção assumiu grande ênfase a partir da década de 80, e contribuiu para a emergência das pessoas e das suas motivações, como pedra de toque para o bom funcionamento das organizações. Neste estilo de gestão, as pessoas são motivadas a trabalhar pelo reconhecimento do seu desempenho, pela aprovação social e por participarem nas actividades dos grupos onde se inserem, “o operário não reage como um indivíduo mas como membro de um grupo” (Lodi 1984:69). A rentabilidade e a eficácia são aspectos importantes deste modelo de organização, mas o centro das atenções está nos recursos humanos. Quando nos deparamos com um modelo de gestão onde está subjacente esta forma de encarar os seus recursos humanos, a participação tem mais espaço. Uma das implicações, ainda hoje sentida pela escola, é a que diz respeito ao conceito de educação para a democracia, através das expressões de escola democrática e educação para a cidadania que, como promessa da escola actual, continua a falhar. No entanto, no que diz respeito aos AAE, estes tiveram sempre um papel muito reduzido, considerando as designações de “pessoal menor”, “contínuos” e “pessoal da limpeza”.

João Barroso, no livro “Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola”, defende a “gestão participativa”, reafirmando a importância deste tipo de gestão nos estabelecimentos de ensino, abrindo vias para que os trabalhadores possam realmente envolver-se nos processos de decisão do espaço de trabalho: “Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo de execução” (Barroso, 1995: 15).

McGregor, autor mais sofisticado, ainda ligado à escola das relações humanas, mas com o apoio das teorias comportamentalistas apresenta a teoria *Teoria X*, que se baseia em princípios que o autor critica, dado estar ligada às teorias clássicas, cujas premissas assentam no facto do ser humano rejeitar o trabalho, preferindo ser dirigido tem poucas ambições, justificando-se desta forma as regras fortes, e o controle para que sejam atingidos os objectivos das empresas.

A estes princípios altamente hierarquizados McGregor contrapõe, a *Teoria Y* que é muito mais humana segundo a qual o controle externo e a punição, não são os únicos meios para estimular o homem. O ser humano é capaz de aceitar certas responsabilidades e até de procurar novas, é responsável, é criativo, imaginativo, auto-controlado, auto-dirigido e orienta-se por metas e objectivos individuais e

organizacionais. Assim, se os objectivos da organização estão definidos e partilhados por todos os seus elementos, espera-se que todos trabalhem para a sua consecução.

Nas condições de vida industrial moderna, as capacidades do ser humano estão a ser parcialmente utilizadas, pois considera-se que o homem tem muito mais para dar. Nesta perspectiva pode-se utilizar um novo conceito que é o da integração, por oposição à Teoria X que era escalar (hierarquizada).

No entanto esta teoria acaba por despolitizar a organização, pois tudo é colocado a um nível mais humano e psicológico, o de todos os interesses são facilmente articulados.

Muitas das práticas que se podem constatar nas escolas explicam-se também pela Teoria da Burocracia apresentada por Max Weber, que considerava que o séc. XX iria ser fértil em burocracia, embora Weber não fosse adepto deste modelo que surge por necessidade numa nova era com novos valores, entre os quais uma nova racionalidade e eficácia. Aqui a racionalidade tem um sentido negativo dado que se baseia nos melhores meios para atingir os melhores fins, retirando-se ao ser humano a componente mais humana, e excessiva racionalização que conduz à falta de magia no mundo.

Metodologicamente para compreender a sociedade, Weber dá importância ao indivíduo, em que a compreensão é a missão principal do sociólogo, baseado nos seguintes parâmetros:

- Desenvolver um método de compreensão na sociologia.
- Considerar que agimos por normativos, que são orientados por comportamentos subjectivos.
- Valorizar a empatia, não ajuizando apenas os comportamentos, mas tentar compreender o outro.

A burocracia baseia-se na racionalidade que pretende garantir a máxima eficácia para atingir os objectivos. No entanto Weber apresenta uma burocracia abstracta do género “ Ideal Tipo” em que do ponto de vista puramente abstracto a burocracia seria o expoente máximo da racionalização das organizações e não como hoje que está associado ao excesso de formalismos e ineficácia organizacional, exactamente o oposto à racionalidade que o caracteriza.

Segundo Costa (1996: 42) “enquanto tipo ideal, a burocracia surge, portanto como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência e, nesta perspectiva, não se afasta significativamente dos objectos da administração científica pretendidas por Taylor”.

Nesta linha Estêvão (1998: 178) refere que “ a burocracia exhibe um conjunto de características distintas, das quais se destacam: a centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de

complexidade acentuado; processos racionais e centralizados na tomada de decisão e de controlo; o exercício profissionalizado de funções”.

A Burocracia tende para a formalização e para o ritualismo, submetendo, teoricamente, o elemento humano a uma situação de conformidade (Lima, 1992), com regulamentos exaustivos, que explicam tudo o que se pode prever de ocorrências; as normas e regulamentos são racionais, legais pois dão às pessoas poder para obrigar ao cumprimento e aplicar sanções; é característico o carácter formal das comunicações ficando para segundo lugar as relações humanas.

Nas escolas onde existe este tipo de gestão: “é dada ênfase excessiva na disciplina burocrática em detrimento da especialização e competências técnicas” (Lodi, 1984: 94). Nesta perspectiva os AAE fazem apenas o que lhes mandam fazer, aguardando ordens. Têm pouca iniciativa, mas também não é dado espaço para tal. Esta escola facilita o aparecimento de profissionais acomodados a quem não se exige muito, e, por sua vez, pouco exigem. Não são valorizadas as suas competências de comunicação ou de relacionamento a não ser que elas se revelem de forma evidente e problemática. Verifica-se a existência de um trabalho individualizado. O cumprimento do dever tem como limite o que está escrito e previamente estabelecido, operacionalizando-se através das normas.

No entanto, Lima (1998) adverte: “mesmo num contexto de uma determinada administração fortemente centralizada, e por mais autoritária que seja, a força da imposição normativa nem sempre é obedecida, traduzida em poder e em acções orientadas em conformidade, seja nos terrenos próprios da administração central, seja nos universos escolares concretos”. E como afirma este autor, um elevado número de normativos não é condição suficiente para a reprodução normativa em contexto escolar, conduzindo por vezes à produção de regras e decisões alternativas. Assim: “a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância auto – organizada para a produção de regras e a tomada de decisões” (ibidem).

Sarmiento (1997:169), por sua vez, defende um carácter fragmentário, ambíguo e anárquico da organização escolar. Todavia tem o seu contraponto na construção pelos actores sociais, “de pautas de significação e de conduta que visam dar unidade ao que é disperso”.

Esta realidade deriva da burocracia instituída, mas também desse carácter anárquico a que alguns autores chamaram de “*anarquia organizada*”<sup>2</sup>. Também se pode constatar que a participação dos actores é fluida, as tomadas de decisão são desordenadas, imprevisíveis e desordenadas, funcionando segundo a metáfora do modelo *garbage can*, (caixote do lixo)<sup>3</sup>. Ora, considerando que é neste ambiente que o AAE vive o seu dia a dia, não admira que encontremos situações em que os “funcionários é que mandam”, ou “fazem o que apetece” ou “fazem chantagem com a gestão”.

A este propósito Lima (2003: 33) refere: “a utilização desta imagem, no mínimo um pouco estranha, tem no entanto a vantagem de chamar a atenção para a falta de intencionalidade de certas acções organizacionais e de contrapor ao modelo burocrático e ao seu conhecido circuito sequencial – identificação do problema, definição, selecção da solução, implementação e avaliação - um outro modelo no qual as soluções resultam frequentemente de um conjunto de elementos relativamente independentes e desligados uns dos outros, ou mesmo de elementos acidentais”.

Constatamos assim que uma escola não é estruturada de forma linear, “a organização é vista como uma entidade complexa, constituída por indivíduos (actores) capazes de raciocínio estratégico num sistema de acção concreto, estando dependente da capacidade de aprendizagem desses actores para o seu desenvolvimento” (Lima, 1999:16).

A escola também pode ser vista como um “sistema debilmente articulado ao nível da conexão entre intenções, metas e acções, passado – presente – futuro, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas – decisões – acções – resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da acção educativa (...) no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo” (Alves, 1999:15).

Partindo de uma análise empírica, baseado no conhecimento que temos de várias escolas, por motivos profissionais, podemos concluir que não há escolas iguais, embora fique a dúvida se a afirmação desta

---

<sup>2</sup> “A organização anárquica não é, como o seu nome pode implicar, um conjunto informe ou imprevisível de indivíduos. É antes uma organização com uma estrutura própria que é determinada em parte por pressões externas e em parte é um produto da natureza da organização. É anárquica no sentido de que as relações entre metas, os membros e a tecnologia não são tão claramente funcionais como a teoria convencional da organização indica que será”. (Bell, in Ball, 1989)

<sup>3</sup> A metáfora do “caixote do lixo” pretende ilustrar uma forma de decisão, caracterizada por um espaço para onde se atiram problemas e soluções aleatórias que podem não corresponder aos problemas. Há assim uma desconexão entre os problemas, as soluções e a tomada de decisões.



ideia tem implicações na compreensão do papel dos AAE, e da sua acção dentro de cada escola de modo diferenciado, nomeadamente na participação e tomada de decisões.

O modo de captar essas diferenças depende das lentes escolhidas e da metodologia seguida. Neste sentido a representação das organizações escolares que propomos, baseia-se num olhar diferenciado em relação aos postulados anteriores, inserindo-se nas perspectivas políticas, pois consideramos que no contexto actual esta abordagem poderá contribuir para a construção de um quadro conceptual adequado ao estudo das relações de poder na organização escolar, e que vamos clarificar oportunamente.

## **1. A Escola como organização e objecto de estudo ou o estudo da Escola com organização**

Apresentamos agora uma breve reflexão sobre a problemática sociológica da escola, como entidade que transparece grande complexidade e que se explica pela acção que produz e não como realidade organizacionalmente determinada. Tomamos como referência o que Lima (1998) define como “centralidade periférica” da escola, a sua capacidade de produzir regras para a acção e na acção, e os modelos de análise da organização escolar.

No plano da investigação, e apesar de um grande aumento de estudos sobre a escola, que surgiram ao longo da década de 90, “a escola enquanto objecto autónomo, nível de análise, organização e contexto específico, tem frequentemente sido ignorada, ou apenas subentendida. Na prática, como que esmagada, sem espaço, entre a espada e a parede, isto é, entre as fortes pressões até há pouco aparentemente irreconciliáveis das perspectivas macro-estruturais de análise, por um lado, e das abordagens micro-estruturais, por outro” (Lima, 1994:12). Grande parte dos estudos evidenciam o processo de construção da escola democrática a partir de Abril de 1974, apresentando reflexões sobre as características da organização escolar, tomando como ponto de partida para a reflexão a problemática dos modelos organizacionais, aos quais nos referiremos mais adiante, sobre a evolução dos conceitos de governação das escolas, sobre a acção organizacional propriamente dita, realçando o modo como os actores escolares interpretam, actualizam e produzem regras com as quais se regem.

Conceitos como os de *participação e não participação*, dos diferentes actores envolvidos na acção concreta, *da infidelidade normativa* (através da qual as práticas nem sempre correspondem ao que está prescrito legalmente), da ilusão participativa e gestão democrática, continuam ainda hoje a manter plena actualidade e possível explicação acerca da escola de forma geral, e do lugar e do papel de todos os intervenientes no processo de modo especial para o nosso objecto de estudo.<sup>4</sup>

A apresentação e a discussão de modelos organizacionais aplicados à escola interessam, como ponto de partida, para a construção de um quadro conceptual adequado ao nosso estudo da heterogeneidade e das relações de poder nas organizações escolares.

---

<sup>4</sup> A este propósito conferir Lima (1998).

A análise das teorias da administração educacional tem estado directamente relacionada com o desenvolvimento conceptual cronológico das tipologias das diversas teorias das organizações, em geral, e das empresariais em particular.

Dentro da história das teorias organizacionais, cada uma destas tipologias teve a sua importância e um papel específico na evolução do entendimento da complexidade organizacional. É difícil encontrar uma estrutura, pelo menos em Portugal, resultado de alterações que lhe foram introduzidas ao longo do tempo, alterações essas marcadas pelos modelos em vigor, e desta forma também as diversas abordagens em administração educacional foram acompanhando os modelos empresariais, para além de terem coexistido várias tipologias organizacionais que correspondem a “olhares” diferentes sobre a organização escolar, ou se aplicam a diferentes partes de uma organização.

Apesar da pluralidade de orientações epistemológicas, que em grande parte são complementares, das teorias organizacionais escolares, ainda são visíveis perspectivas neo-tayloristas, as quais encontram expressão nos discursos a nível nacional e internacional, utilizando para isso novas roupagens. “A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente Tayloriana” (Lima, 1995: 127).

A escola entendida enquanto organização, constitui um objecto de estudo recente no campo educacional. Como referimos anteriormente, este esquecimento de analisar as escolas enquanto organizações tem resultado da valorização por parte da sociologia e da psicologia social no campo empresarial. Assim, durante algum tempo, poucos estudos incidiam sobre a escola, e de acordo com Lima “a investigação em Portugal começa a evidenciar sinais de consideração da escola em novos moldes; e não enquanto investigação sobre a escola mas já como investigação na escola (...) tem-se assistido, actualmente, embora ainda de uma forma timidamente assumida, ao despontar de investigações não tanto sobre a escola, mas sobretudo na escola” (Lima, 1996:18).

Contudo, a abordagem das escolas como organizações tem sido olhada com alguma desconfiança e suspeição no campo educacional. A este propósito escreve Torres: “se parece existir consenso relativamente à afirmação de que a escola é uma organização, o mesmo não é verdade em relação à sua caracterização enquanto tal, na medida em que ela é diferentemente focalizada pela pluralidade de discursos e perspectivas erigidas sobre a escola como organização, assim como diferentemente enquadrada pelos vários modelos de análise” (Torres, 2004).

Podemos concluir que a escola não é “como uma organização”, ela é uma organização, e como tal representa um caso particular na categoria das organizações, uma vez que é dotada de especificidades político-culturais e organizacionais e, como tal, distinta das demais organizações:

“É socialmente construída por uma multiplicidade de actores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar.” (Bush, 1986: 5-6)

Ou ainda, na mesma linha de pensamento, a escola:

“Portadora de uma tradição muito recente, a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzido pelas normas de aplicação universal, a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direcção organizacionalmente localizada, assim como, como a especificidade dos objectivos tradicionais centralmente constituídos e organizacionalmente implementados, constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar” (Torres, 1995:89)

Assim, a investigação em educação tem privilegiado, essencialmente, dois níveis de análise: as abordagens de análise macro-estrutural, por um lado, e as perspectivas micro estruturais, por outro, ficando um pouco esquecida a dimensão da escola enquanto meso-sistema, ou seja, como objecto autónomo de análise.

Neste sentido, a necessidade da visibilidade das escolas, e de uma identidade própria de cada estabelecimento de ensino, remete-nos então para uma nova focalização, que é meso abordagem, a qual assume a escola como um território intermédio de decisão no domínio educativo, onde se elaboram as regras formais, articulando assim a normatividade formal e valorizando o “jogo” pessoal dos actores.

“Neste sentido, uma abordagem sociológica da organização escolar parece-me particularmente potenciadora de uma valorização de elementos intermédios, e também intermediários e mediadores, de uma espécie de “meio campo” onde se reconstrói e se globaliza um puzzle resultante das perspectivas

essenciais, mas ainda assim parcelares, das visões *macro* e *micro*, sobre os fenómenos educativos (...).”

Não se trata, portanto, apenas da procura de um lugar de encontro ou de síntese, possível, das contribuições resultantes das abordagens macroscópicas e microscópicas, mais do que isso, trata-se de valorizar um terreno específico que uma vez articulado com os outros dois, que não pode de resto dispensar ou desprezar, permitirá o estabelecimento de uma espécie de triangulação que mais facilmente poderá conduzir à superação das limitações anteriores” (Lima, 1996: 30).

A emergência da escola como unidade de investigação e como organização exigirá, de acordo com Lima (1998), que a escola seja analisada de acordo com dois planos organizacionais analíticos: “o plano das orientações para a acção organizacional” e o “plano da acção organizacional” a que correspondem distintas estruturas e regras organizacionais. Este plano permite contactar com as práticas e as acções, ou seja como “o que é”, que resulta da acção organizacional concreta, ou seja, do modo como os diferentes actores organizacionais afirmam as suas perspectivas.

“Do ponto de vista, são as regras de mais difícil acesso sobre as quais se encontrará, provavelmente, uma maior resistência por parte dos actores em termos de identificação” (Lima, 1992:163).

Nesta conformidade é feita a proposta pelo autor que o estudo da organização escolar seja abordado através de três focalizações diferentes: a normativa, a interpretativa e a descritiva. A primeira foca as estruturas e as regras formais admitindo as fidelidades normativas. Esta pressupõe uma análise que, no plano da acção organizacional, permite identificar os desempenhos “legais” que, caso contrário, tende a considerá-lo como desvios e disfunções organizacionais.

A segunda focaliza as regras não formais e informais, também designadas por ocultas ou cripto-estruturas. Lima (1992) considera que são ocultas dado que não são públicas nem oficiais, nem se encontram transcritas e por isso, são de mais difícil acesso. Permite a identificação das regras formais e informais, a observação de práticas desconexas e das “infidelidades normativas”. Por infidelidade normativa o autor considera “ (...) não como um mero desvio, com carácter de excepção, mas antes como um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar” (Lima, 1992: 171).

“A perspectiva jurídica, o normativismo e o legalismo, tão característicos em muitas abordagens da escola, em boa parte produzida pela administração central, não podem deixar de ser confrontados com as práticas dos actores, com as estratégias levadas a cabo por grupos e subgrupos nas organizações, com o mundo não oficial da organização que, apesar de poder ser qualificado como ilegal (daqueles

pontos de vista, pode existir e existirá certamente em muitas áreas do seu funcionamento quotidiano, real” (Lima 1992: 154).

Neste sentido, consideramos que este percurso é mais aberto, pois ao centrar-se por um lado, no processo de (des)continuidade do actual sistema de administração escolar (nível normativo) e, por outro lado, na escola - organização (nível das práticas organizacionais actualizadas), contempla, simultaneamente, a produção de normativos e a sua transformação e/ou reprodução em contexto organizacional escolar. Neste sentido, “a escola não será apenas um *locus* de produção, admitindo que possa constituir-se também como instância (auto) organizada para a produção de regras” (Lima, 1991: 45).

Se procurarmos a imagem de uma organização escolar formal, dotada de autoridade burocrática e procedimentos formais e uniformes de actuação, talvez seja difícil, pois a escola sendo constituída por grupos diferentes, com vários poderes, diferentes interesses, e que estabelecem relações de poder e situações de conflito para atingirem os seus objectivos, pode dar uma imagem bem mais anárquica e desarticulada do que é na realidade. A organização escolar, ao ser encarada como um micro-sistema social, apresenta-se com um comportamento organizacional próprio, gerador de uma identidade própria e de um sistema de valores e crenças, desenvolvido pelos vários actores sociais que integram no seu contexto<sup>5</sup>.

Distinguiremos, então, de modo muito sucinto alguns modelos teóricos de análise que se afiguram pertinentes para a análise e compreensão do nosso objecto de estudo, uma vez que alguns aspectos serão retomados no capítulo específico onde pretendemos conjugar os pressupostos de um ou dois modelos de análise escolar a definir, enquadrando os AAE e o seu sistema de acção concreta.

## **2. Modelos organizacionais da Escola**

A possibilidade de constatar a complexidade da organização escolar, é analisar as propostas interpretativas que os modelos organizacionais nos proporcionam. Para Lima (1992: 58) “A apresentação e discussão de modelos organizacionais aplicados/aplicáveis ao estudo da escola como organização é uma das muitas tarefas que, no domínio dos estudos organizacionais, se encontra

---

<sup>5</sup> Cf. Crozier & Friedberg (1977), para os quais a organização condiciona a acção individual e colectiva do actor social, mas não é totalmente determinante, uma vez que ele possui margens de liberdade que pode utilizar.

frequentemente enredada na dificuldade de distinguir com clareza entre modelos apenas descritivos, modelos normativos e modelos teóricos explicativos”.

Embora considerando que os modelos por si só não têm capacidade de esclarecer a complexidade das organizações, deduzimos que os modelos teóricos explicativos são os que revelam maior potencial analítico, sendo por isso mesmo privilegiados neste trabalho. A possibilidade de tornar inteligível a escola pública como organização exige assim uma *análise multifocalizada*, em que cada modelo apenas nos apresenta uma determinada versão da realidade.

Avançando um pouco nesta breve apresentação, e ainda baseados em Lima que propõe uma distinção entre dois planos nos quais a problemática dos modelos se tem colocado: reflexão analítica interpretativa e o da acção organizacional, em que na primeira encontramos os “modelos organizacionais de escola como construções teóricas” (Lima, 1997:10), no qual se integram os modelos analíticos ou interpretativos e, por outro lado, os modelos normativistas e pragmáticos como referências teóricas.

Noutra dimensão podemos encontrar os “modelos organizacionais de escola como configurações socialmente construídas” (Lima, 1997:10), que resultam da acção concreta, dos diferentes actores e como afirmam as suas perspectivas. É o espaço onde se cruzam as dimensões teóricas, jurídicas, políticas e ideológicas que se traduzem, por sua vez, em dois planos: o da orientação para a acção, no qual é possível mobilizar vários modelos organizacionais e o da acção propriamente dita, e que se reveste de alguma pertinência para este trabalho<sup>6</sup>.

Com esta reflexão apresentamos então de modo simplificado as perspectivas teóricas ou escolas de pensamento organizacional.

*O Modelo Burocrático* tem sido um dos mais utilizados nos estudos sobre a escola, e possui a sua origem na Teoria da Burocracia de Max Weber, construída no início do século XX, como já referenciamos, e atribui particular relevância à estrutura formal da organização, e por isso muito ligada ao conceito de poder.

Segundo Weber (1978:21) o tipo ideal de burocracia pode ser aplicado: “ a uma ampla variedade de sectores diferentes. Assim, pode ser a organizações que visam lucro, às de caridade ou a um número indefinido de outro tipos de empresas privadas que persigam objectivos materiais ou ideais. Com

---

<sup>6</sup> Modelos decretados ou orientados para a reprodução (que resultam das regras formais) / Modelos interpretados ou de recepção (que correspondem às regras não formais, ou seja, ao modo como os actores interpretam as regras formais e as aplicam. / Modelos recriados ou orientados para a produção (que surgem da capacidade para a reprodução de regras) (Lima, 1998).

graduações variadas na aproximação ao tipo puro, a sua existência histórica pode ser demonstrada em todas essas esferas”. Para Weber, o tipo ideal de burocracia é uma organização superior e por isso com mais facilidade de atingir os fins com a máxima eficiência. Para este autor a burocracia é um padrão de eficácia e eficiência.

Como refere (Giddens, 1998: 352): “ relativamente à definição do tipo ideal da burocracia, importa esclarecer que ideal não se refere ao que é mais desejável, mas a uma forma pura de organização burocrática”. E que por essa razão não se pode encontrar esta construção mental empiricamente na realidade.

Estêvão (1998:178) por sua vez refere que:” numa interpretação mais normativa do “tipo ideal” weberiano, a burocracia exhibe um conjunto de características distintas, das quais se destacam: a centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de complexidade acentuado; processos racionais e centralizados na tomada de decisão e de controlo; o exercício profissionalizado de funções”.

Weber (1978:16-21) considera que autoridade racional legal é constituída por categorias fundamentais que sucintamente destacamos:

- Competência
- Hierarquia
- Especialização
- Separação dos meios de produção e administração
- Registos documentais

O tipo ideal de burocracia, refere-se assim a uma forma de dominação, mas que é baseada no saber, e como refere Weber (1978: 27): “ Esse é o traço que a torna especificamente racional, consistindo, por um lado, no conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia, e por outro, deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores de poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda que pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem no serviço”

É a estrutura que confere racionalidade ao modo de funcionamento da organização e prescreve o modo como o trabalho deve ser feito. “O modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento



e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais” (Lima, 2003: 24).

No entanto para além destas concepções, também encontramos algumas reflexões numa dimensão mais crítica ao tipo ideal da burocracia:

Segundo Costa (1996: 42) “enquanto tipo ideal, a burocracia surge, portanto como um modelo organizacional caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência e, nesta perspectiva, não se afasta significativamente dos objectos da administração científica pretendidas por Taylor”.

Apesar de se fundar em considerações racionais idênticas às que estão no Taylorismo e na Escola clássica, este modelo distingue-se dos modelos produtivistas por constituir um modelo teórico, não se integrando na normatividade característica destes últimos, tal como Lima (1998) o evidencia.

Parece-nos pertinente referir que este modelo não valoriza os conflitos organizacionais e como refere Lima (1986) são: “parte integrante de um outro universo, um universo não oficial, muitas vezes constituído à margem de leis e de regulamentos, que o modelo burocrático não contempla”.

Na educação pode existir um conflito entre burocratização e relações pessoais, pois na escola o mais importante são as relações humanas no âmbito da pedagogia, e imagem mais comum que surge associada a este modelo, diz respeito a um formalismo exagerado, ineficácia e ineficiência organizacionais, que em parte é o oposto à racionalidade que o caracteriza, e que pode também ter origem da sua apropriação pela linguagem corrente a partir das disfuncionalidades apontadas.

As características da burocracia levadas ao exagero podem assim gerar algumas disfunções:

- Demasiada valorização das regras e regulamentos
- Um professor orientado mais para as regras poderá ficar menos orientado para o aluno, numa perspectiva pedagógica.
- A resistência à mudança é também uma disfunção, pois o demasiado apego às regras pode não permitir outras alternativas.
- Despersonalização do relacionamento entre pessoas
- Gera excessiva conformidade, o funcionário perde flexibilidade, torna-se um burocrata, e perde a criatividade.
- O excesso de hierarquia pode fazer surgir sinais de autoridade

- O funcionário está mais centrado nas normas e avaliação hierárquica, e o público é tratado com impessoalidade.

Consideramos, assim, que este modelo se torna insuficiente para a análise da escola, tendo como horizonte um conjunto de certezas, consensos e estabilidade.

Ao centrar-se nos aspectos legais, limita-se ao estudo da morfologia organizacional e do poder formal, não dando a perceber a turbulência do ambiente e dos interesses pessoais, a dimensão informal da organização em que, pensamos nós, se encontra o domínio dos actores do nosso objecto de estudo, ou seja, outras estruturas e regras para além das formais pode permitir aos AAE dominar zonas de incerteza criadas pelas próprias normas legais.

O Modelo Político surge neste conjunto de formas de conceptualizar as organizações, introduzindo como factores essenciais na análise organizacional o poder e o conflito.

Bush (1986) refere que: “ os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais”.

Com efeito, verificando-se no interior das organizações uma acentuada desigualdade do modo como os diferentes actores influenciam as decisões e uma grande diversidade de interesses, conduziu à interpretação segundo a qual os principais conflitos têm origem nestes dois factores. Deste modo, o mito da racionalidade técnica que caracterizava os modelos produtivos e burocráticos, é colocado em questão originando novas formas de análise da acção organizacional. Destas as que mais se destacam na actualidade designam-se de *modelos de ambiguidade*, ou “*anarquias organizadas*”, propostos por Cohen, March & Olsen, em 1972 (Tyler, 1991) que assume uma nova forma de análise teórica a par dos modelos burocráticos, e que no plano da educação estabelece uma ruptura com a concepção tradicional de um poder centrado exclusivamente nos professores.

*Os Modelos Culturais* começam a surgir nos anos 60/70, questionando a desigualdade no interior das organizações. A escola é uma organização que se estrutura sobre processos normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura. Neste sentido, no campo da educação, este modelo permite conceptualizar as escolas a três níveis fundamentais:

- A escola como transmissora de cultura.
- A escola reprodutora de cultura.

- A escola como produtora de cultura.

Ao problematizarmos a cultura nas organizações teremos de a questionar numa perspectiva dialéctica, analisando o que vem de fora e realçando o que é filtrado para dentro pela organização, que foi conceptualizado por Torres (2004) como a *tensão fora/dentro*, onde poderemos analisar o papel dos actores.

Os elementos que integram a comunidade escolar partilham determinados valores identificáveis no espaço onde têm lugar. Dentro desta cultura existem subculturas, como, por exemplo, nas salas de aulas, nos grupos de professores e alunos, na equipa da direcção, partilhando todos estes grupos uma rede de significados que lhes são próprios.

Neste sentido acrescentamos ainda: “inscrito numa matriz teórico-paradigmático de índole construtivista e interpretativa, este enfoque, subordina o seu interesse ao processo de construção simbólica em detrimento da criação de instrumentos tecnocráticos de gestão (...) e tem privilegiado mais os domínios do *conhecer* e *problematizar* do que os domínios do *agir* e *prescrever*” (Torres, 2004:214).

Quanto à abordagem *micropolítica* da escola, parece-nos pertinente ressaltar a natureza conflitual da escola como organização. A micropolítica, como teremos oportunidade de apresentar num capítulo seguinte deste trabalho, constitui “a parte oculta” da vida organizacional, que inclui as idiossincrasias, incertezas e dimensão imprevisível das organizações, assim como as estratégias que os indivíduos e grupos procuram desenvolver para usar o seu poder e influência para atingirem os seus objectivos.

Partindo desta breve caracterização dos modelos, concluímos que há um número considerável de abordagens ao estudo das micropolíticas, e todas elas apresentam aspectos relevantes para a análise organizacional. Numa tentativa de adaptação deste conjunto de modelos à análise da organização escolar, alguns autores têm proposto tipologias simplificadas, que sem perder a capacidade analítica podem permitir facilitar a análise. Foi assim que surgiu a tipologia dos quatro modelos organizacionais, concebida por Per-Erik Ellstrom (1983), como as quatro faces das organizações educacionais, que seriam traduzidos pelos seguintes modelos, construídos com base na relação que se pode estabelecer entre objectivos organizacionais (grau de clareza e conflitualidade) e os processos e tecnologias organizacionais (certeza e transparência, por uma lado, incerteza e ambiguidade, por outro): *racional*, *sistema social*, *político* e *anárquico*, como já evidenciamos no início deste capítulo.

O modelo racional privilegia a estrutura formal das organizações, e que nos parece ser o modelo dominante nas escolas portuguesas, pois a linguagem dos professores e formadores quando se referem aos alunos é claramente influenciada por estes pressupostos.

O modelo político, privilegia a diversidade de interesses e a existência de objectivos conflituais, evidenciando os poderes como factor explicativo da acção que a escola desenvolve.

O modelo de sistema social, ao contrário dos outros dois, que dão mais importância à intenção, racionalidade e organização formal, apresenta os processos organizacionais como espontâneos, como resposta que se adaptam às exigências internas ou externas à organização, retirando aos actores qualquer possibilidade de escolha racional sobre as suas acções.

Finalmente o modelo anárquico que privilegia a dimensão informal da organização escolar, considera os objectivos pouco claros e inconsistentes, e a participação bastante fluida, principalmente no que diz respeito aos processos de tomada de decisão. No entanto neste modelo os actores têm um papel preponderante na acção organizacional, considerando que esta é construída com base na acção e no confronto político de interesses divergentes, e por isso mesmo conflituais.

Foi com base neste quadro que Lima (1992: 157) propôs o “modo de funcionamento *díptico* da escola como organização”, referindo que “a escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica” e “não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas”. Desta forma, o autor pressupõe a importância de optar por mais que um modelo analítico para o estudo da organização escolar.

Será esta a atitude que presidirá à nossa opção dos modelos analítico/interpretativos, que esclareceremos no capítulo seguinte, e que serão usados no estudo a desenvolver na análise empírica do nosso trabalho, tendo em particular atenção, de acordo com os normativos existentes, quais os sentidos e lógicas da acção, manifestações de participação/não participação, em contexto escolar, dos AAE.

### **3. Dinâmicas e lógicas do poder na organização escolar**

Como já tivemos oportunidade de referir, os estudos sobre a organização escolar, nos últimos anos, ultrapassaram os velhos enfoques excessivamente formalistas e estáticos, e centraram a atenção nas dimensões de carácter mais dinâmico e interpretativo.

As dinâmicas que as escolas encontram, dentro da sua organização, são multifacetadas, se considerarmos as distintas lógicas de acção em cada uma delas. Assim, parece-nos relevante ter subjacente ao fio condutor do nosso trabalho, aquilo que sustenta teoricamente a realidade das organizações escolares. Referimo-nos às teorias organizacionais fazendo uma breve referência aos teóricos que deram nome aos modelos dominantes da organização escolar.

No actual contexto, caracterizado pela implementação de medidas políticas específicas, nomeadamente, a experimentação de um novo modelo de gestão, optámos pela abordagem política numa perspectiva (micro) política, uma vez que estas podem ajudar a identificar e a analisar o conjunto de forças significativas que influenciam os processos de tomada de decisão por parte de indivíduos e grupos, aos conflitos e estratégias a eles inerentes, formas de participação dos diversos actores educativos, com vista à participação do pessoal não docente, considerando as lógicas de participação destes actores, influenciada pela estrutura e liderança da organização, pelos objectivos dos grupos dentro da própria organização e pelo ambiente envolvente, onde estão incluídos outros grupos de interesse bem como a acção centralizadora e racionalizadora do Estado, na administração da educação.

É nosso propósito gerar alguma simbiose entre uma concepção mais generalista que interpreta a organização escolar através de teorias que servem a todas as escolas, e uma visão ao nível micro considerando cada escola que lida com a sua complexidade as suas relações e as suas actividades. Como diz Guerra (2002: 12), é necessário “compreender cada escola como uma instituição única, dinâmica, cheia de expectativas, conflitos e tensões, embora nunca esquecendo as características genéricas de todas as escolas com instituições de recrutamento forçado, de articulação débil de fins ambíguos, de intensa hierarquização...”

#### **4. O modelo político de análise**

De acordo com este modelo, a imagem da organização é a de uma estrutura constituída por vários grupos de interesse que têm preferências e exigências diferentes e que se confrontam em busca de recursos de poder. Supõe ainda que as decisões são tomadas graças a coligações de grupos de interesse e que cada coligação exerce um certo controlo potencial sobre o sistema. A organização é vista como um espaço de confrontação onde cada actor ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as “zonas de incerteza” para a concretização dos seus objectivos.

O poder torna-se uma dimensão central nesta perspectiva e surge como um dos factores determinantes das estratégias e objectivos dos indivíduos e grupos que integram as organizações, derivando daqui a concepção de “homem político” enquanto actor capaz de influenciar o curso dos acontecimentos.

A este respeito Estêvão (1998: 222) refere: “a natureza política das organizações obriga a pensá-las como arenas, de desfecho nem sempre previsível, altamente contingentes face à diversidade de interesses, de micropoderes e de racionalidades, de micropolíticas de controlo de lógicas de acção, de interdependência estratégicas que os actores mobilizam”.

Segundo Bacharach (1988: 282-5), a imagem política das organizações educativas advém dos seguintes aspectos:

- “São sistemas políticos onde ocorrem constantes lutas tácticas pelo poder com vista à obtenção de controlo sobre recursos reais ou simbólicos e onde os participantes são considerados como actores políticos.
- O processo de decisão é a área-chave do conflito levando a que cada grupo procure maximizar os seus interesses específicos, esforçando-se por ver os seus pontos de vista reflectidos nas decisões produzidas, dependendo daqui o grau de conflito.
- Dadas as limitadas probabilidades de os actores ou grupos isolados terem os seus interesses salvaguardados nas decisões, emergem as coligações que identificam objectivos colectivos e geram estratégias para os realizar.

- Embora as coligações persistam, só a coligação dominante é que controla a estrutura do poder num determinado momento, impondo as suas lógicas, então, reformula e institucionaliza estruturas, processos de acção e ideologias que, por sua vez, engendram a reacção de coligações emergentes”.

Neste contexto, as organizações educativas podem ser compreendidas como entidades políticas, ou seja, contextos sociais atravessados por relações de poder.

De acordo com Baldrige (1971), a abordagem política das organizações desenvolve-se a partir de três fontes principais: a teoria do conflito, os estudos sobre o poder na comunidade e a investigação sobre os grupos de interesse em contextos organizacionais.

Este autor adaptou o seu modelo político para as organizações em geral ao estudo das organizações educativas em particular. Apresenta, assim, cinco focos para o estudo destas organizações:

- “A estrutura social - a existência de grupos socialmente diferenciados geram interesses políticos divergentes.
- A articulação de interesses - os interesses são organizados em formas de influência e de pressão.
- A fase legislativa - esta é a fase da negociação, onde se obtêm trocas e compromissos.
- Formulações de políticas - as políticas são concebidas em conformidade com os resultados da negociação.
- Execução de políticas - corresponde à implementação das políticas, mas não significa que o processo esteja concluído, outros grupos de interesse podem surgir, que produzirão conflitos, havendo assim um novo processo de *feedback*”.

Na perspectiva de Costa (1996: 81): “não obstante as escolas possuírem estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, são as condutas dos seus membros, com as suas correspondentes ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades, aqueles que vão constituir o foco de atenção para uma melhor compreensão da vida da organização”.

Em síntese, o estudo da escola como organização centrar-se-á mais nos actores do que nas estruturas e mais nas coligações do que nos departamentos, pois a dinâmica organizacional passa a ser impulsionada pelos confrontos de interesses divergentes, pela prevalência de conflitos e sua resolução, pelas preferências políticas e pela mobilização do poder para fortalecer as exigências dos actores no processo de tomada de decisões.

O campo de análise desloca-se da estrutura organizacional para os actores, suas práticas, e estratégias. Os conflitos não estão apenas ligados às ambições pessoais, a análise estratégica não faz juízos morais sobre o comportamento dos actores sociais, apenas constata que os indivíduos e os grupos, diferentes pela sua formação e pela sua função, têm objectivos que nunca coincidem exactamente.

A análise da escola como organização à luz do modelo político privilegia as estratégias políticas dos actores e a sua luta pelo controlo do poder, partindo do pressuposto de que os objectivos que vigoram na organização são frequentemente questionados pelos diferentes grupos que tentam fazer prevalecer os seus interesses, confrontando-se com vista ao domínio de um certo poder de decisão.

Neste prisma, a gestão escolar consistirá no controlo de conflitos para que não atinjam o estado de ruptura, na negociação de interesses visando a produção de decisões consensuais e na conciliação das estratégias opostas para se encontrar um equilíbrio de poder.

Este modelo é útil por revelar as tensões e oposições no seio da organização escolar, as relações de poder e os conflitos de interesse, enquanto factores de dinâmica e de mudança organizacional. Permite conhecer o aspecto dinâmico e contraditório da organização com as suas fontes de incerteza e de mudança, e a estrutura organizacional constituída por órgãos dotados de autonomia e activada pelos interesses dominantes, que vão provocando alterações consoante o equilíbrio de forças.

Este enfoque fornece uma visão dinâmica da organização revelando algumas motivações da acção organizacional, o seu decurso e as estratégias dos actores. O modelo político dispõe de significativas potencialidades para a compreensão do funcionamento interno das escolas, bem como para a explicação daquilo que se passa na escola na sua relação com o contexto social e político mais vasto.



TEORIAS	MODELOS	METÁFORAS
Clássica, Administração científica, Neoclássicas	Produtivos	A Escola como empresa produtiva
Movimento das Relações Humanas	Humanistas	A escola como comunidade (educativa, pessoas / teoria das motivações/ Participação)
Estruturalistas Burocracia	Burocráticos	Burocracia escolar/ hierarquia (organização formal, divisão do trabalho, regras e regulamentos)
Marxistas	Políticos	Poder, Liberdade, Escola como arena política, (jogo de poder e influência, coligação/interesses)
Críticas e Neo-marxistas	Culturais	Cultura da escola (escola transmissora e reprodutora de cultura, a organização e o seu ambiente cultural)
Teoria geral de sistemas	Sistémicos	A escola como sistema (cultura e clima organizacionais, escola como sistema aberto, local com circulação de informação)

Quadro nº5 Matriz de análise – Modelos Teóricos (Quadro construído com base em Sedano & Perez(1989); Alves (1999)

O quadro permite-nos observar que cada modelo corresponde uma imagem que estabelece o centro de interesses que esteve na base da sua criação.

Na análise da organização escolar, ao privilegiarmos um dos modelos em questão, apenas iremos obter informações quanto ao domínio que privilegia podendo não ser adaptável ao à organização em estudo.

Por exemplo os dois primeiros nasceram em contexto industrial, de cariz produtivista, pelo que não tem merecido grande interesse no estudo da escola.

Nas últimas décadas, como já referenciamos, devido à concepção de escola como organização, tem-se vindo a acentuar uma tendência para relacionar a escola com a empresa com o objectivo de introduzir algumas características como a eficiência, a eficácia, e a racionalização, acreditando-se que estes atributos podem levar à obtenção de melhores resultados.

A perspectiva política vê a organização escolar como “ uma arena” onde a política domina, valorizando a subjectividade dos actores, com base no poder e influência, sendo esta dimensão que nos propomos tratar no nosso trabalho relativamente aos AAE.

## **5. A (micro) política nas organizações escolares**

Sem esquecer as forças do carácter macropolítico, propomos uma abordagem à escola a partir da sua vertente (micro) política, já que nela encontramos uma explicação e um sentido para a dinâmica interna da organização de cada escola, que se realiza pelas pessoas que estão dentro das organizações no sentido de disputar o poder, e como actores políticos têm interesses e são dotados de estratégias.

As temáticas surgem das necessidades de reflexão e de acção, os métodos que se utilizam aplicam-se a uma só escola e os resultados explicitam-se em relatórios compreensíveis, facilmente aplicáveis à transformação da realidade.

Recentemente, no âmbito das abordagens políticas, a perspectiva (micro) política tem vindo a conquistar espaço. Apesar das análises (micro) políticas se terem desenvolvido a partir dos anos sessenta, na área dos estudos comunitários sobre os processos políticos a nível local, é principalmente a partir dos anos oitenta que a investigação nesta área se desenvolve. Enquanto a abordagem dos sistemas políticos se centra na análise do relacionamento dos grupos de interesse com as autoridades políticas, a perspectiva (micro) política, sem pretender ignorar o nível macro-estrutural da política de uma organização, cuja unidade de análise são as coligações estabelecidas, pretende explicitar como as lógicas de acção são negociadas entre os grupos, dentro da organização.

. Nesta linha de pensamento, podemos dizer que os modelos (micro) políticos partem do pressuposto que as organizações são “arenas políticas” cujos membros estão incluídos na tomada de decisão perseguindo os seus interesses, e que as pessoas não pensam todas da mesma forma e desejam agir de modo diferente. Como refere Costa (1996: 77), citando Bacharach (1988), trata-se de um modelo que recusa a concepção homogénea, racional e consensual da organização. Como refere Ellstrom (1983), este modelo permite perspectivar a organização como um sistema de interacção de indivíduos e de grupos que perseguem diferentes interesses, vontades e ideologias, recorrendo para tal ao uso do poder e a outras formas. Ao contrário de se destacar a estrutura, os processos de decisão, de comunicação e de poder, a ênfase recai sobre os actores e seus motivos, estratégias e jogos de influência. Segundo Hoyle (1988) a actividade política nas organizações prende-se com a pluralidade de interesses, com a disputa pelo poder e com o desenvolvimento de estratégias de acção que sustentam a dinâmica organizacional. Para este autor a perspectiva (micro) política refere-se às estratégias através das quais indivíduos e grupos em contexto organizacional procuram usar os seus recursos de poder e influência para salvaguardar os seus interesses.

Relativamente ao conceito de poder, Bacharach & Lawler (1980: 10) referem que "A relação de poder é o contexto para a acção política abrangendo os aspectos mais importantes subjacentes à vida organizacional. Sendo mecanismos primários através dos quais os indivíduos e os subgrupos adquirem, mantêm e usam o poder, as coligações cristalizam e trazem à superfície os interesses e os conflitos dos subgrupos organizacionais. Através da negociação, as diferentes coligações procuram atingir os seus objectivos políticos e defender-se das iniciativas das coligações adversárias".

Segundo Costa (1996:80): "As organizações escolares estão especialmente propensas para a actividade micropolítica devido a duas razões: a primeira, refere-se ao funcionamento debilmente articulado de diversas áreas da sua actividade; a segunda, devido ao carácter competitivo e conflitual da tomada de decisões, em especial a coligação entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares e as formas democráticas e profissionais percebidas como as mais apropriadas para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino".

Identificamos ainda quatro grandes factores que justificam a caracterização da escola como arena política, segundo Peter Gronn (1986) cit.por Alves, (1999:12):

- "A escassez de recursos: os grupos componentes da arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos.
- A diversidade ideológica: as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar e dos objectivos pedagógicos diferem de actor para actor e radicam nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação.
- A conflitualidade de interesses: a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos e de grupos com interesses próprios e diversificados sendo muitas vezes comum aquilo que interessa a uns não interessar a outros.
- As diferenças de personalidade: o ser humano vai formando uma personalidade própria que o identifica como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais. Esta personalidade traduz-se em diferentes tipos e estilos comportamentais que, não raras vezes, entram em conflito".

Partindo destes pressupostos, a realidade organizacional é então percebida de modo diferente por cada actor que vai construindo uma leitura da realidade organizacional, assumindo um papel activo em função da sua ideologia, interesses e personalidade. Embora as escolas possuam estruturas formais com normas e regulamentos, são as condutas dos seus membros, movidos por valores e interesses, que deverão constituir o foco de atenção para uma melhor compreensão da vida da organização.

Podemos então concluir que várias perspectivas (micro) políticas enfatizaram diversos aspectos (interactivos, conflituosos, estratégicos, dialéctico, ideológicos), contudo estas abordagens centram-se na análise das relações de poder, entre as diversas clientelas, isto é, na utilização do poder (influência) ou grupos, para alcançarem objectivos específicos, no seio da organização.

Assim, é necessário considerar as dimensões e os conceitos chave que os investigadores acima referidos consideram nucleares para esclarecer a imagem da escola como arena política.

Uma das definições de análise micropolítica que melhor expressa grande parte das dimensões acima transcritas é a de Blase (1991: 11) ao referir que: “A micropolítica refere-se à utilização do poder formal e informal pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos nas organizações. Em grande medida, as acções políticas resultam das diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, articuladas com a motivação para exercer o poder, para influenciar e/ou proteger. Embora tais acções sejam consciente ou inconscientemente motivadas, pode existir “significância” política em determinada situação. Tanto as acções cooperativas e conflituais como os processos são parte do domínio da micropolítica. Para além disso, os factores macro e micropolíticos interagem frequentemente.

### **5.1. Interesses**

O estudo de grupos de interesse ou clientelas dentro das organizações pressupõe a existência de interesses individuais ou grupais, tornando possível a definição de estratégias adequadas à luta pela tomada de decisão. As decisões resultam do entrosamento de interesses pessoais, profissionais e políticos.

Os interesses existentes numa organização podem ser individuais ou de grupo. Os interesses individuais acabam por ser perseguidos em colaboração com outros membros que partilham, de alguma forma, esses interesses. Os indivíduos procuram associar-se formando coligações para, em conjunto, melhor atingirem os seus objectivos. Assim, os actores ao associarem-se adquirem mais poder, influência, capacidade de negociação, o que lhes permite salvaguardar as suas posições.

É neste sentido que se orienta a afirmação de Costa (1996:73) quando refere: “Os interesses de grupo passam, assim, a dominar a tomada de decisões nas organizações escolares: Entre estes grupos, especialmente no âmbito daqueles que apareceram formalmente constituídos, já que muitos actuam atrás e debaixo do palco”. A existência de interesses individuais ou grupais torna possível a definição

de estratégias adequadas à luta pela tomada de decisão embora essas estratégias não sejam sempre previsíveis

## **5.2. Conflito**

Para os defensores da abordagem política, o conflito não é visto como um problema a evitar (teoria das relações humanas) nem como um acontecimento inapropriado (modelo burocrático), mas surge como algo natural e inevitável e que os actores escolares devem entender como parte do processo de funcionamento da organização.

Os sinais do conflito organizacional podem caracterizar-se por comunicações deficientes, atritos pessoais, deterioração das relações entre indivíduos de grupos diferentes, recurso às instâncias superiores para resolução dos problemas, produção de grande quantidade de regras e de regulamentos.

Gronn (1986) distingue três níveis de conflito na organização escolar:

- Manifesto, corresponde a situações nas quais os actores exprimem abertamente os seus interesses.
- Encoberto, que se manifesta nos bastidores organizacionais, que surge em situações muito próprias, como é o caso da ameaça do *status quo* de actores ou grupo de actores, que movem as suas agendas ocultas para pressionar o poder de decisão dentro da organização.
- Latente, que ressalta de modo quase inconsciente em atitudes de hostilidade ou de alienação que tendem a evoluir para os níveis encoberto ou manifesto.

É assim pertinente levar em consideração a natureza dos conflitos e o modo como os diferentes grupos, que possuem objectivos, interesses e estratégias diferenciados sobre as metas das organizações, influenciam as decisões em conformidade com os seus próprios valores.

## **5.3. Negociação**

As decisões nas organizações resultam de complexos processos de negociação e compromisso que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários grupos de indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e influência.

Contudo, mesmo aqueles grupos reconhecidamente fracos quer do ponto de vista da autoridade, quer ao nível da influência, nunca estão numa situação de total ausência de poder, pois terão sempre à sua

disposição diversificadas formas de contestação, que podem ter grande influência no funcionamento organizacional.

De acordo com este pressuposto, salientamos a ideia de Crozier (1981: 237) segundo o qual "Os subordinados se esforçam em aumentar a parte deixada ao seu arbítrio, de forma a reforçar o seu poder de negociação e, desta forma, obrigar os seus superiores, a pagar mais para obter a sua colaboração. Ao mesmo tempo, eles também fazem pressão para impor novas regras que atem as mãos de seus superiores, continuando, enquanto possível, a fazer pressão para obter vantagens pessoais dentro do quadro dessa margem de arbítrio que eles criticam".

Conclui-se que o processo de decisão não seja a imposição unilateral da vontade dos grupos mais fortes, mas um processo baseado em procedimentos negociais assumindo particular importância as formas de intercâmbio ou de troca, já que os diversos grupos ou actores dispõem de bens de troca que utilizam nas negociações.

Uma das definições de análise micropolítica que melhor expressa o que foi referenciado é a de Blase (1991:11): "A micropolítica refere-se `utilização do poder formal e informal pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos nas organizações. Em grande medida, as acções políticas resultam das diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, articulados com a motivação para exercer o poder, para influenciar e, ou, proteger. Embora tais acções sejam consciente ou inconscientemente motivadas, pode existir "significância" política em determinada situação. Tanto as acções cooperativas e conflitivas como os processos são parte do domínio da micropolítica. Para além disso, os factores macro e micropolíticos interagem frequentemente".

## **6. Conceitos de poder**

No domínio das ciências sociais tem-se destacado o carácter polissémico do conceito de poder, que continua a ser alvo de focalizações diversas, levando-nos a uma breve reflexão, com o objectivo de delimitar o alcance em que este conceito poderá ser utilizado no nosso estudo. No entanto, podemos partir de uma definição de poder, que se refere ao potencial que tem A de levar B a fazer aquilo que A quer (Formosinho, 1980).

No entanto, A baseia-se em diferentes bases ou fontes de poder para obter a adesão de B. Assim, as bases ou fontes de poder dividem-se entre as que têm um carácter formal e as que têm um carácter diverso. Almerindo Afonso (1994) refere a este propósito que a autoridade racional-legal, na perspectiva

de Weber, baseia-se na existência de leis ou normas, e por outro lado, os poderes de carácter diverso podem ser os poderes carismático e tradicional. O primeiro refere-se a características que definem uma pessoa como alguém extraordinário e dotado de qualidades excepcionais, enquanto o segundo encontra os seus fundamentos nas regras transmitidas de geração em geração. Dentro desta categoria, dos poderes diversos, situamos ainda aqueles definidos por French & Raven (1975), citados por Almerindo Afonso: poder de recompensa, poder coercivo, poder legítimo, poder referente e o poder de especialista. O poder de recompensa define-se pela influência que O tem sobre P, decorrente do facto de P reconhecer e valorizar a possibilidade daquele recompensar por determinada acção. O segundo tipo de poder, o coercivo, decorre da expectativa de P de que será punido por O, se deixar de conformar-se à tentativa de influência. O poder legítimo é o poder que decorre de valores institucionais interiorizados por P, que indicam que O tem um direito legítimo de influenciar P e que este tem obrigação de aceitar essa influência.

Quando P se identifica com O estamos face ao poder referente, em que o facto de P reconhecer que O é importante e significativo para ele, pode levá-lo a uma situação de conformidade. Finalmente, o poder de especialista refere-se à influência que O tem sobre P pelo facto de este lhe reconhecer conhecimento superior ou maior capacidade em certas áreas específicas como refere Almerindo Afonso (1994).

Adaptando a perspectiva de Hoyle (1988), distinguem-se os recursos de poder dos de influência; trata-se do poder de autoridade e do poder de influência. O poder de autoridade diz respeito ao poder formal, baseado na hierarquia da organização. Assim, do nosso ponto de vista, este poder formal aproxima-se da autoridade racional legal. A influência consiste no poder informal que pode ser suportado por diversas fontes, que não se inscrevem na legitimação legal, tal como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controle de recursos. A influência nas decisões tem como base outras fontes de poder que não a formal: autoridade carismática e tradicional e os poderes de recompensa, coercivo, legítimo, referente e de especialista.

### Distinção entre autoridade e influência

Autoridade	Influência
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto estático e estrutural do poder</li> <li>• Aspecto formal do poder</li> <li>• Direito legal de tomar decisões</li> <li>• Implica submissão involuntária dos subordinados</li> <li>• Flui de cima para baixo e é unidireccional</li> <li>• A sua origem é apenas estrutural</li> <li>• É circunscrita e claramente delimitada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento táctico e dinâmico do poder</li> <li>• Aspecto informal do poder</li> <li>• Não é uma questão de direitos organizacionais</li> <li>• Implica submissão voluntária e não envolve necessariamente uma relação superior-subordinado</li> <li>• Flui em múltiplas direcções- de cima para baixo; de baixo para cima; horizontalmente</li> <li>• Várias fontes: características pessoais, saber de especialista, a oportunidade</li> <li>• Não é circunscrita, o seu domínio é difuso</li> </ul>
(Adap. de Tony Bush (1986:76). <i>Theories of Educational Management</i> . London: Harper & Row.)	

Quadro n.º6 – Distinção entre autoridade e influência, adaptado de Sá (1996:142)

No domínio das ciências sociais tem-se destacado o carácter polissémico do conceito de poder. Assim, vários autores estudaram diversos aspectos e formas de poder, e alguns estabelecem uma tipologia dicotómica, distinguindo poder formal e informal. Outros autores, como Crozier (1963), distinguem dois tipos de poder: o poder de perito e o poder funcional hierárquico; outros distinguem, por exemplo, poder oficial do poder carismático e de poder de especialista. O domínio das relações com o meio envolvente e o estabelecimento de redes de comunicação são dois aspectos que constituem importantes fontes de poder.

Dada a especificidade da reflexão que pretendemos fazer, e a complexidade da própria temática do poder, apenas nos limitaremos aqui a tecer algumas considerações sobre algumas das tipologias do poder, sobretudo em função da pertinência que possam ter para a análise do papel dos auxiliares da educação educativa, seguindo no essencial a proposta de Virgínio Sá (1996:139-162), referenciando os poderes: normativo; cognoscitivo, autoritativo ou autoritário e o poder formal.



### **6.1. Poder normativo**

O poder normativo baseia-se na manipulação de recompensas simbólicas. Para influenciar o comportamento do “subordinado”, o “superior” apela a normas e valores reconhecidos como importantes pelo subordinado.

Assim, utilizamos a perspectiva de Virgínio Sá (1996), que distingue entre poder normativo, moral e ideológico. O primeiro caracteriza-se pelo recurso a “normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívica de cortesia” enquanto o segundo recorre a “valores e ideologias”. (cf. Formosinho:1980)

Consideramos que no âmbito da acção do AAE, o recurso ao poder normativo pode ser uma forma de influenciar os comportamentos organizacionais, fazendo apelo à “consciência profissional” dos professores e dos alunos, ainda que muitas vezes baseado num pressuposto inconsciente das relações do estatuto e papéis sociais.

A falta de profissionalismo pode “expor” os professores às críticas dos AAE e dos restantes actores da comunidade educativa. Esta base de poder será provavelmente a que os professores e alunos reconhecem como a mais congruente com o estatuto dos AAE que se concretiza nos “espaços” e “tempos” do exercício das suas funções, dando, por exemplo, cumprimento ao plasmado no Regulamento Interno da Escola: cumprimento de horários das várias valências da escola; Cantina e Bar (aquisição de senhas); Reprografia (cumprimento de prazos para execução de trabalhos, testes...); Horário de entrada e saída da sala de aula (marcação de faltas); Requisição de material e equipamentos de apoio pedagógico (Prazos estipulados de requisição...e meios de requisição...); Áreas de acesso restrito (terá de ser solicitada previamente...auditórios, salas de informática...).

Nos intervalos das aulas, as relações com os alunos também se pautam pelo que está regulamentado, quer ao nível interno quer no novo Estatuto do Aluno, no que diz respeito ao comportamento dos alunos nas diferentes áreas da escola, corredores, polivalente, jardins, bar dos alunos....

Embora aparentemente pouco consistente, o poder normativo é, sem dúvida, uma das ‘armas’ de que o AAE se pode socorrer para “coordenar” professores e alunos.

De acordo com Etzioni (1974, cit. por Virgínio Sá: 2004), poder normativo pode ser dividido em dois tipos: o poder normativo puro característico das relações verticais, e o poder normativo social que predomina nas relações horizontais. Provavelmente, as relações entre os AAE, professores e alunos caracterizam-se mais pela horizontalidade do que pela verticalidade, o que nos poderá parecer que em

alguns casos se “cria” um espaço de “diálogo e negociação” como exercício do verdadeiro conceito de poder, pois não é apenas solicitada a execução de uma ordem superior, mas poderá ficar ao critério do AAE o seu cumprimento ou não, ao qual não são alheios interesses e factores pessoais como antiguidade, eventual proximidade nas relações sociais extra escola, pois não raramente os AAE conhecem melhor o meio, pais e alunos da região onde está implantada a escola.

## **6.2. Poder cognoscitivo**

O saber “profissional” ou saber “especialista” é uma fonte de poder essencial nas organizações que desenvolvem actividades complexas.

Pensamos que actualmente, em todas as organizações, este poder está associado à dimensão académica (formação específica para a execução de cargos) cujo objectivo é o exercício de um cargo com elevado nível profissional, ao qual não é alheio todo um plano de formação orientado para os AAE, que decorre em centros de formação.

O não reconhecimento de um saber especialista aos AAE, é frequentemente utilizado pelos professores, alunos e encarregados de educação como argumento de deslegitimação de qualquer tentativa de invasão do seu próprio *status*. De facto, ao longo de décadas a qualificação dos funcionários e exigências de selecção poderão estar na origem deste estigma, relativamente a esta profissão, que actualmente sofre grandes alterações, com competências atribuídas através da legislação em vigor, como, por exemplo, a participação nos órgãos de gestão da escola, bem como a falta de planos de formação obrigatórios específicos para o exercício deste cargo, considerando que o AAE tem responsabilidades na “imagem” da escola, que começa por exemplo nas áreas de atendimento, bem como na manutenção dos padrões de “qualidade” exigida em áreas de alimentação, higiene e segurança que, de certa forma, lhe garante o “saber especialista” e domínio de certas áreas fundamentais para o funcionamento da escola, e que quando não estão garantidas, a escola encerra.

## **6.3. Poder autoritativo ou de autoridade**

Com o objectivo de caracterizar este tipo de poder, Formosinho (1980) utilizou o conceito de autoritativo ou de autoridade, para se referir ao poder formal ou poder do cargo, e isto porque neste contexto poder pode confundir-se com autoridade.

Tomando como ponto de partida Virgínio Sá (1996:141): “Nas organizações burocráticas a base de poder essencial dos seus membros decorre da posição em que cada um foi colocado na estrutura ocupacional. Cada cargo compreende um conjunto preciso de deveres e direitos formalmente definidos que prescrevem a conduta legítima dentro da organização. Ficar aquém das atribuições normativamente impostas significa negligência e, uma vez demonstrada, implica a aplicação de sanções. Ultrapassar o quadro da área de intervenção legal significa abuso de poder e, como tal, é igualmente objecto de sanções, também elas formalmente previstas”.

A perspectiva estrutural realça a importância de “estar no lugar certo” como forma de exercer influência dentro da organização. No caso dos AAE, ocupar determinados cargos confere-lhe um controlo privilegiado sobre os diversos actores e recursos da escola, dado que estão devidamente regulamentados, e o AAE é o responsável pelo seu cumprimento, por parte dos professores e alunos, dando-lhe a possibilidade para julgar os infractores às normas, ao mesmo tempo que se pode manifestar o interesse destes profissionais (AAE) na defesa da reputação da sua profissão.

## **6.4. Poder pessoal**

### **6.4.1. Teoria dos traços de personalidade**

Nesta perspectiva, poder pessoal é independente do poder que o actor organizacional possui em virtude da sua posição dentro da estrutura hierárquica da organização, podemos considerar que um é mais da ordem do ser e o outro do ter. Neste sentido a base deste poder está associada às características pessoais, afectivas e de personalidade.

“O poder pessoal está associado a uma personalidade carismática, o que significa que a liderança implícita no poder pessoal se filia na teoria dos traços de personalidade que se difundiram a partir da escola das Relações Humanas. O detentor de poder pessoal é um líder informal que reúne uma combinação particular de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões ou o comportamento dos outros”. Virgínio Sá (1996).

### **6.4.2. Teorias situacionais da liderança**

A teoria dos traços de personalidade desde cedo mereceu fortes objecções, devido ao seu carácter rígido e estático e à falta de contextualização das práticas de liderança. A partir dos anos 30 os estudos

sobre a liderança aumentaram dando origem não às chamadas teorias situacionais de liderança, como refere McGregor (1980:168): “a liderança não é uma propriedade do indivíduo, mas sim uma relação complexa entre variáveis”, ou seja, o tempo e os espaços determinam o êxito ou o fracasso de um líder, defendendo ainda que as qualidades necessárias para um bom líder, também podem ser adquiridas.

No campo educativo, as ideologias pedagógicas apontam para as qualidades pessoais como factor determinante da eficiência e eficácia organizacionais. Poderemos antever aqui a necessidade de certas qualidades pessoais que são importantes para o bom desempenho das funções dos AAE? Que se traduzem na dedicação, capacidade de diálogo, sensibilidade para tratar de assuntos delicados com os alunos e professores?

Estas abordagens poderão levar-nos a investigar qual o perfil exigido em termos legais para a candidatura ao cargo de AAE, que pode, por exemplo, transparecer na avaliação individual que é feita no âmbito do SIADAP, onde para além do registo quantificável do cumprimento dos objectivos, também são analisadas as dimensões ao nível das competências comportamentais e atitude pessoal, que poderão ajudar a estabelecer algumas relações com as teorias apresentadas.

## **7. Quais os poderes dos Auxiliares de Acção Educativa? Uma questão para estudo**

A escola como instituição integrada nas experiências concretas que configura cada contexto é formada por pessoas envolvidas por diferente tipos de interesses e tecida de relações interpessoais atribuindo-lhe uma fisionomia particular.

“Desta forma, os actores escolares nas suas interacções quotidianas põem em prática determinados valores e comportamentos que podem ser considerados o centro nevrálgico do processo de construção da cultura organizacional da escola” Torres (2004: 234).

Considerando o horizonte do trabalho que pretendemos concretizar, não podemos entender e aceitar o poder como a autoridade hierárquica da escola, já que não é somente o Conselho Executivo a autoridade máxima da escola, e detentor de poder. Na comunidade escolar, entre os vários actores, surgem grupos que também têm poder, posicionando-se muitas vezes como opositores, colocando – se muitas vezes em causa as regras estabelecidas em detrimento de rituais próprios também estes imbuídos de poder.

Neste contexto, nos últimos anos, tem havido por parte dos estudos das organizações o reconhecimento da importância do poder para explicar assuntos referentes às próprias organizações.

Embora não detendo um conhecimento de todas as razões que têm marginalizado as reflexões acerca dos funcionários não docentes das escolas, temos a percepção que a análise da participação deste grupo de actores pode contribuir para um maior conhecimento das dinâmicas da escola, das políticas, dos discursos e das práticas aí mobilizadas.

Como já referenciamos o papel dos actores no contexto organizacional encontra eco nas perspectivas (micro) políticas que permitem uma melhor compreensão das dinâmicas, das lógicas de acção, que se desenvolvem na escola, ou seja compreender os sentidos que norteiam a acção dos actores e que se podem definir como: “ conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que actores sociais interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade da organizacional aparentemente fragmentada e dispersa”. Sarmiento (2000:147).

Podemos então considerar que estamos ao nível de um universo mais simbólico que exige uma maior capacidade de análise, interpretação e compreensão da dimensão simbólica aplicada no concreto, no dia-a-dia da escola, conforme refere Bernoux (1999:47): “ o paradigma das lógicas de acção foi criado para dar conta da diversidade das interpretações possíveis dos fenómenos observados, são uma maneira de definir o sentido que o actor dá à sua acção”. O conceito “ lógicas de acção” obriga assim a compreender os sentidos de acção dos actores em contexto organizacional pois também no entender de Torres (2004: 233): “o jogo de interdependências (entre o *dentro* e o *fora*, por exemplo) em que os actores escolares estão colocados proporciona o desenvolvimento de processos de autorregulação e de heteroregulação, de reprodução e de produção, de fidelidades e de “infidelidades normativas” e culturais.”

Nas escolas, podemos encontrar duas lógicas de Acção: “a primeira uma lógica de responsabilidade burocrática, e a outra, uma lógica de autonomia profissional. A lógica de responsabilidade burocrática pressupõe que as relações meios - objectivos podem ser definidas e especificadas. A lógica da autonomia profissional pressupõe que a incerteza é algo que se impregna nas organizações, e que não pode ser eliminada facilmente por uma definição racional e pela especificação das relações meios-objectivos” Sarmiento (2002: 127).

Considerando a disputa pelas lógicas de acção como a essência das políticas organizacionais é necessário ter em conta algumas questões, como refere Sarmiento (2002:130):

- “Quem são os actores?

- A que nível acontece essa disputa – nível organizacional, grupo, ou ao nível individual?

Os grupos de interesse surgem quando percebem que em conjunto têm mais força e influência para conseguirem atingir os seus interesses e que sozinhos não seria possível, planeando estratégias para as negociações com quem toma decisões. Os indivíduos podem formar grupos de interesse, identificando-se uns com os outros tendo como base as mesmas responsabilidades funcionais ou as mesmas preocupações relativamente a assunto específico”.

Assim, os objectivos deste trabalho são o de contribuir para o conhecimento e posicionamento dos AAE, como actores colectivos detentores de direitos e responsabilidades, face à organização escola, mais precisamente:

- Identificar a influência que factores exógenos ou endógenos exercem nas práticas dos AAE e encontrar pistas desocultadoras dos sentidos e das suas lógicas de acção.

- Posicionar as orientações consagradas e as acções efectivamente operacionalizadas pelos AAE e equacionar posicionamento de outros actores face às práticas dos AAE.

Concluindo, consideramos que devido à sua presença e intervenção na escola, com poderes, influências, lógicas, objectivos, (diversificados de outros actores), não poderão ser omitidos do estudo da acção organizacional sob o risco de um conhecimento parcial das dinâmicas efectivamente geradas no interior da escola.

### **7.1. Outros “olhares” sobre os Auxiliares de Acção Educativa**

Em leituras exploratórias ao longo da nossa pesquisa, referenciamos alguns trabalhos de investigação sobre os AAE, nomeadamente dissertações de mestrado, o que eventualmente poderá demonstrar o reconhecimento da importância destes actores na organização escolar como profissionais da educação.

Deste modo, julgamos pertinente fazer uma breve referência às linhas de investigação dos trabalhos consultados e, de certa forma, justificar a nossa opção, por um olhar que nos permita identificar práticas e comportamentos que possam caracterizar os tipos de poder desenvolvidos pelos AAE.

Assim Castro (2002), *A Participação e Cidadania na Organização Escolar – um estudo da acção dos AAE em contexto organizacional*, propõe uma análise das dinâmicas mobilizadas pelos actores sociais contemplando a articulação participação - democracia e cidadania. Faz uma exposição exaustiva sobre o enquadramento sócio político e legal dos AAE. O trabalho empírico desenvolvido permitiu concluir a

existência de uma determinada periferização da participação dos AAE na escola, realçando ainda o contraste dos papéis educativos que lhes estão imputados e a herança histórica de contínuos e vigilantes.

Almeida e Monteiro (2001), *O Auxiliar da acção educativa no contexto de uma escola em mudança*, é um projecto centrado na problemática da formação, tendo subjacente uma preocupação em torno da igualdade de oportunidades, considerando que os AAE são um grupo profissional pouco valorizado e marcado por uma ausência de oportunidades de formação.

Rocha (2005), desenvolveu um estudo sobre: *O Clima de escola e os auxiliares de acção de educativa*, com o objectivo de compreender, junto dos AAE se a satisfação profissional é influenciada pelo clima de escola. Conclui que dos inquiridos satisfeitos, existem mais a afirmar que raramente a sua opinião, competência e produtividade são tidas em consideração.

Finalmente referimos Carreira (2007), *A importância da formação no desempenho dos auxiliares de acção educativa*, com o objectivo de compreender como é que os agentes da comunidade educativa encaram o papel da formação específica dos AAE do ponto de vista da melhoria de desempenho profissional destes actores na escola. Concluiu que a formação disponível não é suficiente originando uma fraca imagem profissional, impedindo os AAE de serem verdadeiros agentes do processo educativo, apesar das tentativas a nível macro para a sua plena integração na comunidade educativa.

Estas abordagens permitiram-nos pistas de análise e interpretação com o objectivo de clarificar o nosso campo de trabalho, com enfoque particular nos AAE, como actores em contexto organizacional, tomando como referencial a perspectiva política, frequentemente remetida para a periferia da acção educativa.

---

**CAPÍTULO III - FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO  
CIENTÍFICA**

---



## **CAPÍTULO III**

### **FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

#### **1. Métodos de investigação**

O estudo de caso tem sido amplamente usado em investigação em ciências sociais e Ciências da Educação. Yin (1994) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que: “investiga um fenómeno actual no seu contexto real: quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizados fontes de dados”. Esta definição permite distinguir o estudo de caso de outras investigações, dado que constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”, o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu contexto.

Além destes estudos de caso cujo objectivo é a explicação de fenómenos, o mesmo autor refere ainda a existência de estudos de caso exploratórios e descritivos, podendo estudar-se um único caso, ou casos múltiplos, podendo os dados recolhidos ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas.

Actualmente existe uma grande diversidade metodológica na investigação qualitativa, a qual, conforme os investigadores, assume diferentes denominações. Assim, na investigação interpretativa poderemos encontrar várias abordagens: observação participante, etnografia, estudos de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia, ou apenas abordagem qualitativa.

Face a esta diferenciação poderíamos dizer que este estudo de caso, que utiliza como instrumentos de trabalho principais a entrevista, observação participante e recolha e análise documental, se insere numa metodologia qualitativa de tendência naturalista.

As diferenças apresentadas não correspondem a abordagens estanques. Mesmo num estudo como este, quer através da observação participante, quer da realização de entrevistas, a deslocação aos “espaços” dos observados, permite ao observador externo um contacto com um determinado espaço organizacional. Esta postura ainda que breve, permite observar mais de perto o jogo dos actores, e ir-se apercebendo dinâmicas próprias e das lógicas que se criam nesta socialização.

“Normalmente o investigador escolherá uma organização como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta” (Bogdan e Biklen, 1994: 91).

Embora nem sempre estes dados sejam registados na íntegra, nem por isso deixam de ter uma influência no seu tratamento. Neste sentido centrámo-nos na recolha do discurso sobre as práticas, discurso oral recolhido quer através da observação participante (observação de uma reunião com os AAE e Alunos), quer através da realização de entrevistas e do discurso escrito obtido através de legislação e documentos elaborados e produzidos pela escola.

Não sendo o estudo de caso um método mas um «guarda-chuva» sob o qual se abriga uma família de métodos de investigação, optamos por seguir uma metodologia predominantemente qualitativa recorrendo a várias formas de recolha de dados para fundamentar as nossas conclusões, Sá (1997). A razão desta escolha é devida ao nosso desejo de fazer um estudo em profundidade de uma estrutura específica da escola – os auxiliar de acção educativa – integrados na gestão dos recursos humanos da organização escolar, e qual o seu papel como actor na organização escolar.

Uma rigorosa análise de dados é fundamental em toda a investigação, e no estudo de caso qualitativo, o investigador deve proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha. A conclusão final deverá revestir-se de uma forma descritiva e rigorosa do objecto de estudo.

Até aos anos sessenta, a metodologia predominante era a quantitativa, pois oferecia ao investigador uma leitura da realidade de matriz científica, obedecendo às características do conhecimento dedutivo; verificável; matemático e por isso objectivo.

A partir desta década surge então o interesse e a vontade de conhecer, em profundidade, “ pessoas e ambientes, a compreensão do comportamento humano” (Bogdan e Biklen, 1994: 83), impondo-se então a investigação qualitativa começando a ser utilizada nas ciências sociais e que se caracteriza por “ Processos indutivos, generativos, construtivos e subjectivos” (Goetz e LeCompete, 1988: 32),

Embora utilizemos a expressão investigação qualitativa, outros autores recorrem a expressões diferentes, como por exemplo investigação de campo, pelo facto dos dados serem recolhidos no campo (em situação) contrastando com os estudos laboratoriais controlados pelo investigador.

“Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões, palpites, bem como os padrões que emergem. Isto é as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen 1994: 150)

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, dado que o investigador frequenta os espaços em que se verificam os fenómenos nos quais incide o estudo através de conversas, observações e registos de casos.

“O objectivo do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opinião sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão” (Bogdan e Biklen 1994:49).

Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é sempre influenciado pelo contexto em que ocorre, neste sentido tudo tem interesse e potencial para dar pistas que nos permitirão conhecer o nosso objecto de estudo.

Para todos os efeitos, o investigador faz interpretações, que estão sujeitas a critérios de subjectividade podendo assim enviesar a leitura e as conclusões do estudo. É neste sentido que devemos manter uma abertura a outras opiniões, comparando-se perspectivas abrindo assim a porta a um diálogo intersubjectivo.

Embora outros objectos de pesquisa permitam uma análise de tipo mais intensivo, no nosso caso, trata-se de analisar em profundidade as características de uma população determinada, segundo vários ângulos e pontos de vista, e o que se perde em extensão poder-se-á ganhar na intensidade de análise.

Como já referimos privilegia-se a abordagem directa das pessoas nos seus contextos de interacção através da observação participante ou não participante, com recurso a entrevistas de diferente tipo, analisando-se documentos referentes ao presente e ao passado.

Na investigação devemos ter em consideração que cada instrumento de pesquisa se adapta mais à resolução de determinados problemas de que outros: a opção de uma metodologia qualitativa para este estudo decorre da percepção da adequação da mesma aos propósitos do nosso estudo.

A investigação qualitativa é descritiva, deve ser rigorosa e resultar dos dados recolhidos, como entrevistas, registo de observações documentos escritos (pessoais e oficiais), fotos e vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando a forma segundo a qual foram registados ou transcritos, pois neste tipo de investigação tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo como o que os indivíduos dizem e fazem, valorizando-se desta forma a “ validade” do trabalho realizado.

Em investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994:65).

Salientamos como características fundamentais desta abordagem, o seu carácter indutivo, a perspectiva holística, e por fim a sua concepção naturalista, já que a fonte de dados são as situações consideradas «naturais», interagindo os investigadores com os sujeitos de forma natural e, com discrição, recolhendo dados “ (...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outros sim, formulados com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

Os mesmos autores atribuem cinco características inerentes a este tipo de investigação:

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos”.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (Bogdan e Biklen, 1994: 47-50).

O estudo de caso adapta-se de forma adequada à investigação qualitativa que efectuámos, pois esta abordagem exige que tudo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, e que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita atingir uma visão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo, e respondem aos objectivos que nos propomos na investigação.

Merriam (1998) resumiu as características de um estudo de caso qualitativo, para responder aos objectivos a que nos propomos na investigação:

- Particular (focaliza-se numa determinada situação)
- Descritivo (porque o produto final pode ser uma apresentação “rica” do fenómeno)
- Heurístico (conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado)
- Indutivo (parte do geral para o particular)

- Holístico (presta atenção à realidade na sua globalidade. Valoriza mais os processos que os produtos, a compreensão que a interpretação)

O processo de condução de investigação qualitativa reflecte, assim, uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado que estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Um dos aspectos mais importantes a salientar é a pertinência do uso da triangulação, que permite uma maior fiabilidade dos resultados. No nosso estudo adoptamos um “focalização normativa (estruturas e regras formais dos AAE); uma focalização descritiva (estruturas manifestas e regras actualizadas) e uma focalização descritiva (estruturas ocultas e regras não formais e informais)”. (Lima 1992: 164)

Não podemos deixar ainda de referenciar a dimensão ética, que é fundamental em qualquer investigação, quer relativamente às decisões sobre o objecto de investigação, o enquadramento conceptual, ou quer as decisões sobre procedimentos que acompanham o processo investigativo.

Quanto às ‘fraquezas’ do estudo destacam-se as limitações à generalização dos resultados, dado que se trata de um estudo centrado apenas numa escola, e que apenas podem ser feitos por dedução intuitiva, tornando-se difícil determinar em que medida as percepções do investigador, condicionam os resultados finais, funcionando como obstáculos epistemológicos, havendo por isso riscos de análises subjectivas. O investigador tem de fazer opções, seleccionar fontes para além de que este estilo de investigação pressupõe ainda que o investigador tenha determinado competências sociais, como, por exemplo, a capacidade para estabelecer relações de empatia.

Conforme referimos, pretendemos utilizar uma combinação de técnicas de observação, (entrevistas e análise documental), com destaque para a informação histórica (Legislação) que representa um esforço para a compreensão da situação actual. A realização da pesquisa no âmbito do nosso trabalho decorreu durante o ano de 2008 - 2009.

Na comunidade escolar e entre os múltiplos agentes há pessoas que tomam decisões e executam acções que lhes parecem justas e adequadas, de acordo com a forma como captam o que podem e fazem, na sua relação com os outros e dentro das circunstâncias em que se encontram.

O objectivo do nosso trabalho foi o de tentar compreender junto dos AAE que têm normas, regras estabelecidas e rituais que podem ser considerados formas de poder e fazer um confronto crítico desse discurso com um conjunto de análises que permitam verificar em que medida o discurso condiz com a realidade.

Para a realização deste estudo seleccionamos o grupo de AAE de uma escola da qual apresentaremos a sua caracterização sociocultural, localização, evolução dos recursos humanos, e clima organizacional.

## **2. Representações sociais**

Antes de apresentar a análise de conteúdo das entrevistas que fizemos, consideramos importante referenciar brevemente o conceito de representação, tendo como contraponto a legislação actual onde se consubstancia o perfil do profissional AAE.

As representações sociais da escola traduzem uma correspondência entre esta e os actores, os quais lhe atribuem um determinado sentido que é portador das atitudes que adoptam em relação aos diversos fenómenos que nela têm lugar, das informações que possuem e das imagens e representações sobre esta, já pré-construídas nos indivíduos e nos grupos sociais (Santiago, 1993).

Assim, as representações irão “permitir uma determinada percepção, selecção e organização das informações, proporcionando um conjunto de referentes como guias da acção” (Santiago, 1993: 146), favorecendo deste modo, a estruturação de modelos explicativos da realidade, orientando a intervenção dos sujeitos para esses mesmos modelos.

As representações sociais fornecem assim, uma ordem estabelecida que nos permitem interpretar e compreender o mundo social, actuando como meio facilitador para funcionar no seu interior.

No entanto, uma mesma representação poderá desencadear comportamentos distintos, pois cada indivíduo (segundo as suas possibilidades) tentará dar a sua resposta pessoal ao que lhe é solicitado pela nova situação. Isto decorre principalmente porque as representações, antes de tudo, são individuais, exprimindo posições, interesses e expectativas do sujeito individual e só depois adquirem o seu carácter social pela interacção, por meio de uma reestruturação, confirmação e partilha social dos seus conteúdos, bem como das funções que vai desempenhar (Santiago, 1993).

Ao mesmo tempo, podemos verificar na formação das representações que alguns elementos poderão ser sobrevalorizados, outros esquecidos ou secundarizados, pois, como afirma Santiago (1993: 187), os “interesses específicos, as preocupações particulares dos indivíduos e dos grupos que variam segundo a sua inserção social influenciam, igualmente, a qualidade das representações sociais”.

De acordo com os autores citados, as representações resultam do relacionamento entre os actores, das atitudes, das informações e das próprias imagens. Mas antes de tudo são individuais porque exprimem as posições e as expectativas do seu actor e só depois, pela interacção, adquirem o seu carácter social.

No que concerne à escola, por meio da informação chega o conhecimento sobre o objecto de representação, mais ou menos actualizado, a que se juntam as atitudes e opiniões sociais. Por meio das atitudes é possível desvendar determinadas orientações no comportamento e implicações nos diversos aspectos da organização, bem como as reacções ao desempenho das funções dos AAE. Vamos constatar no nosso trabalho que os alunos os professores e os próprios AAE definem quadros de representações, estruturadas através de opiniões, crenças, ideias e de atitudes, que permitem a compreensão e interpretação da realidade dos AAE.

### **3. Técnicas mobilizadas na investigação**

Neste sentido a investigação que pretendemos realizar - estudo de caso - assentará na mobilização de uma combinação de formas de recolha de dados que consideramos adequada, ou seja, de materiais em bruto que o investigador obtém do mundo que se encontra a investigar, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações e que podem incluir diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais, constituindo estes uma fonte valiosa de informação, descrevendo não apenas os factos, mas reflectindo também a opinião pública.

Aliás, também na linha de Bogdan e Biklen (1994: 89), o estudo de caso é comparável com o funil, sendo que no início do estudo nos encontramos na parte mais larga do funil e com o decorrer do estudo vamos seleccionando e delimitando o objecto de estudo no sentido da extremidade menos larga do mesmo, onde estão integrados então um conjunto de procedimentos utilizados na investigação sociológica e Ciências da Educação.

- Entrevista (semi-directiva)
- Observação Participante de uma reunião com Alunos e AAE
- Registo de incidentes críticos
- Análise de documentos (actas de Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola, Legislação)

Procedemos a uma análise e interpretação dos resultados da pesquisa, dando ênfase às seguintes dimensões das funções dos AAE:

- Relação dos AAE - Professores
- Relação dos AAE – Alunos

- Relação dos AAE – EE/Pais
- Relação AAE – AAE
- Espaços de intervenção dos AAE
- Estratégias assumidas pelos AAE para definição de um espaço próprio

Haverá sempre a preocupação de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, visível na dialéctica permanente entre as funções formais/legais atribuídas aos AAE, e as práticas no quotidiano da escola, procurando-se desta forma minimizar os enviesamentos de considerações subjectivas.

A decisão em adoptar esta metodologia, de características qualitativas, descritivas e observacionais, é ainda devido ao facto da investigação ser realizada individualmente, cujo objectivo é a desocultação e compreensão dos processo de interacção que se desenvolvem num contexto específico, proporcionando um contacto directo com os nossos interlocutores.

### **3.1. Entrevistas semi-directivas**

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem constituir uma estratégia para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, ou seja a análise de documentos e outras técnicas. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos à sua volta.

Segundo Bogdan e Biklen (1994: 136), “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.”

Num projecto de entrevista qualitativa a informação interliga-se com as restantes entrevistas, e o que conta é o que se retira d estudo completo. Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora nem todos os entrevistados apresentem a mesma intensidade, podemos dizer que todas as entrevistas podem proporcionar informação útil.

“O seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los”. (Idem, 1994: 138)



No plano conjectural, ou seja a importância que o entrevistado atribui ao tema, pode alterar o entrevistado considerando que não tem nada pertinente a referir, ter algum receio de expor ideias, ou porque o tema não lhe interessa muito na altura em que se realiza a entrevista.

As qualidades do entrevistador, são também muito importantes, assim como o seu papel e estatuto. Relativamente à linguagem, os factores tanto podem dizer respeito ao entrevistador com ao entrevistado considerando o estilo, a linguagem, clareza na comunicação da mensagem, e a sua descodificação.

Considerando o nosso grupo de estudo, a linguagem deve ser acessível, motivar o entrevistado a responder, evitando resistências, ou seja deve encontrar-se o mais perto possível do seu universo linguístico, partindo da sua percepção e dos seus quadros de referência.

A entrevista é uma forma de interacção humana que consiste no encontro face a face de pessoas que trocam informações através da comunicação verbal. No entanto, temos que distinguir uma conversa vulgar ou uma entrevista jornalística da técnica de investigação. A entrevista como técnica de investigação usa a comunicação verbal para recolher dados (informações) sobre o assunto que se pretende estudar. Podemos distinguir vários tipos de entrevista:

- Entrevista não estruturada ou livre
- Entrevista estruturada ou directiva
- Entrevista semi-estruturada ou semi-directiva

Na entrevista não estruturada ou livre, o entrevistador deixa que o inquirido se exprima sem ele ter de intervir. Neste caso é dada total liberdade ao entrevistado, em que por vezes nem se apercebem que estão a fornecer informações ao entrevistador.

No tipo de entrevista estruturada, temos um conjunto de questões abertas, colocadas numa ordem invariável à totalidade dos inquiridos. Têm de ser definidos não só o quadro de referência e linguagem mais apropriada à análise do problema, como também a ordem de progressão considerada mais adequada. As perguntas a colocar às pessoas são idênticas, visando colher uma informação estandardizada. São geralmente breves e formais, sendo reduzida a intervenção do entrevistador.

Na entrevista semi-directiva, os entrevistados são convidados a responder exhaustivamente, de acordo com o seu quadro de referências através das suas palavras a um determinado tema, o entrevistador orienta-se por um guião com os tópicos principais do tema a abordar. As questões podem não

obedecer a uma ordem preestabelecida. Neste caso é mais valorizada a riqueza da informação do que a possibilidade de a standardizar.

O entrevistador terá de manter a mesma atitude durante a entrevista, ou seja de alguém que ouve de forma atenta, e que procura compreender o que o entrevistado diz, evitando avaliar ou criticar, mantendo-se por isso numa posição o mais isenta possível. Manter sempre a atenção reforçada através de expressões que demonstrem interesse pelo que está a ser dito. Por vezes é conveniente fazer sínteses ou reformulações de partes do discurso, dentro do possível, sem bloquear o raciocínio do entrevistado.

No estudo em causa, as entrevistas foram realizadas na continuação das entrevistas exploratórias, permitindo-nos através deste instrumento atingir os objectivos que nos propusemos.

Procuramos respeitar ao longo de todas as entrevistas os princípios éticos, que norteiam este tipo de investigação:

- Informamos, qual a temática do trabalho que estamos a realizar.
- Asseguramos o carácter confidencial das informações prestadas.
- Foi pedida autorização para fazer a gravação da entrevista.

Para além das entrevistas procuramos completar as informações com notas de campo que funcionaram como recolha de incidentes, que não sendo esperados exigiam alguma atenção para captar sentimentos, reacções, comentários.

O nosso percurso metodológico constituiu-se assim por duas fases distintas, correspondentes ao processo de maturação da investigação:

Uma primeira fase diz respeito à exploração e conhecimento do contexto em que se desenvolve o trabalho e à procura de informação pertinente para a nossa investigação.

Assim, começamos por realizar 6 entrevistas (ver Guião de entrevista no Anexo 5), de carácter exploratório a vários professores do quadro da escola, contratados, e a exercer cargos intermédios como coordenador de departamento, orientador de estágio. A opção por entrevistar estes actores relaciona-se com o facto de serem testemunhas privilegiadas, ou seja, pessoas que, pela sua posição, experiência de cargos, dados que fomos recolhendo em conversas informais e disponibilidade para participar nos podem dar um conhecimento diferenciado e experiencial do problema.

O objectivo da realização destas entrevistas foi o de servirem de apoio e dar consistência à formulação da problemática de investigação, e detectar determinados aspectos do fenómeno não revelados antes, completando assim pistas de trabalho sugeridas pelas leituras (lógica da descoberta versus lógica da confirmação). Como refere Quivy e Campenhoudt (1998: 69) “as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras” e “ trata-se, de certa forma, de dar uma primeira «volta à pista», antes de pôr em jogo meios mais importantes”. Pretendia-se que estas entrevistas contribuíssem para estimular a nossa capacidade de interpretação sociológica sobre esta problemática de estudo, e decorreram de modo informal, abertas e flexíveis, tendo sido marcadas previamente e explicados os objectivos.

Na segunda fase fizemos uma recolha de dados de forma mais sistematizada e estruturada, construindo instrumentos de recolha de dados empíricos nomeadamente entrevistas, que permitem uma abordagem em profundidade do ser humano, enquanto representante de um grupo social, consistindo numa relação verbal na qual o entrevistado exprime os seus próprios pontos de vista em reacção às questões formuladas. No nosso trabalho, as entrevistas podem caracterizar-se por serem semi-directivas<sup>7</sup> dado que constaram de conversas orientadas, segundo objectivos concreto de recolha de informação pertinente acerca das representações dos indivíduos relativamente às suas condições de vida e trabalho, e foram realizadas aos vários actores escolares/educativos, que interagem diariamente com os AAE.

As entrevistas tiveram como base perguntas principais, mas com liberdade de alterar a sequência das questões, adaptando-se a entrevista ao nível de compreensão e receptibilidade do entrevistado.

A entrevista qualitativa privilegia as situações em que os sujeitos entrevistados, reportando-se aos seus sistemas culturais, exprimem as suas percepções subjectivas e representações do real, permitindo detectar nos discursos, não apenas opiniões mas sobretudo traços de personalidade de que os detentores nem sempre estão conscientes. A opção por entrevistar membros do órgão de gestão, professores de diferentes categorias profissionais para além dos alunos e encarregados de educação, diz respeito à possibilidade de podermos captar sensibilidades diferentes de um grupo heterogéneo relativamente à relação com os AAE na organização escolar.

---

<sup>7</sup> Semi-directiva no sentido utilizado por Quivy e Campenhoudt (1998: 198). Estes autores definem esta modalidade de entrevistas como não sendo inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. No caso das nossas entrevistas, dispúnhamos de uma série de perguntas, enquadradas em tópicos que orientavam as entrevistas, permitindo ao entrevistado falar abertamente sem, no entanto perdermos de vista os objectivos da entrevista.

---

Realizámos um total de 14 entrevistas, tendo-se estabelecido previamente um contacto com os sujeitos a entrevistar, explicando-se os objectivos da entrevista.

Fizemos 6 entrevistas de carácter exploratório a professores, com diferentes vínculos e funções dentro da escola (Anexo 5).

Posteriormente fizemos 8 entrevistas, assim distribuídas (Anexo 1):

Foram efectuadas 5 entrevistas a professores entre os quais ao Presidente e o Vice-presidente do Conselho Executivo, este como responsável da área do pessoal não docente.

Fizemos 1 entrevista ao Presidente de Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Relativamente aos AAE, fizemos 2 entrevistas: Ao Encarregado dos AAE e um AAE,

As entrevistas decorreram em espaços da preferência dos entrevistados dentro da escola, e foram registadas em suporte magnético e, posteriormente, integralmente transcritas, o que nos facilitou a análise posterior dos aspectos mais pertinentes.

### **3.2. Observação participante**

No que diz respeito à observação participante, esta tanto pode ser uma ferramenta exploratória, uma técnica principal ou um instrumento auxiliar de pesquisas de natureza quantitativa. Nesta investigação a observação participante assumiu um papel importante de recolha de dados que se registaram numa reunião/debate com duas turmas de alunos do 12ºano, e uma reunião do Director da Escola com os AAE.

Para proceder à observação participante o investigador deve explicitar claramente o seu papel junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento facilite uma boa observação. Com o desempenho destes papéis, e com esta postura que o faz de algum modo participar da vida da população observada, vivência a dupla condição de membro e estranho ao grupo, caracterizando-se esta técnica de observação participante.

Neste sentido referimos Bogdan e Biklen (1994: 90): “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante”. Os objectivos da observação participante permitem a análise da comunicação não – verbal e daquilo que ele revela, permitindo completar outros métodos de análise dos processos de acção e de transformação social. Este processo proporciona apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos em situação. A recolha de informações de análise caracteriza-

se pela espontaneidade e autenticidade, relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos.

Nesta abordagem, o investigador utiliza todo um conjunto de instrumentos de recolha de dados, não se implicando na situação que observa. Neste contexto assistimos como já referimos a duas reuniões, uma com alunos do 12º ano, em que no âmbito de uma das temáticas da disciplina de Psicologia, propusemos um pequeno debate/reflexão sobre a experiência escolar de cada um, de que modo as suas expectativas se concretizaram, e o que deveria ser feito num esforço de realização escolar nas acções concretas de relação com os professores e os AAE (Anexo 2).

- Metodologia de trabalho: Num primeiro momento os alunos fizeram um debate durante trinta minutos em pequeno grupo com pistas de reflexão baseada em três questões, tendo-se constituído numa das turmas 2 grupos de 10 alunos, na outra, 2 grupos de 7 alunos.

- Após esta fase deu-se início a um pequeno debate, moderado pelo professor. O “porta-voz de cada grupo” que fez as anotações durante o debate e produziu um pequeno “relatório” das conclusões. No final foram lidas e aceites por todos, no que apenas dizia respeito ao ponto dois da proposta de trabalho - Relação com os AAE.

Assumimos uma postura participante, assumindo o papel de moderador.

Duração: 90 minutos

A reunião com os AAE, foi convocada pelo Director, e tratava-se de uma reunião de final de ano lectivo, com o objectivo de preparar o serviço de apoio aos exames, e plano de férias dos AAE (Anexo 4).

Antes do início da reunião, o Director informou os AAE da nossa presença, mostrando-se despreocupados, tendo alguns deles referenciado que já sabiam deste trabalho, demonstrando algum agrado tratando-se de fazer um estudo sobre os AAE.

Devido à brevidade das notas, pois tratou-se de uma reunião que teve uma duração de uma hora, o guião não se apresenta dividido em categorias. Colocaram-se campos para registo das inferências. As citações directas dos intervenientes são indicadas entre aspas. Mantivemos o propósito de uma certa coerência de com os instrumentos de recolha de dados, facto nos levou a destacar apenas as passagens consideradas mais significativas para o estudo.

Considerando que se tratou de uma reunião de carácter informativo, com o objectivo de enumerar funções para o período que se aproximava de exames na escola e ao mesmo tempo das férias, não houve grande espaço para o diálogo, embora se esperassem algumas sugestões de trabalho.

O Director a certa altura referiu que os funcionários podiam decidir entre si...da melhor maneira possível e com o Senhor M (Encarregado do Pessoal), percebendo-se um clima de boa disposição, com alguns comentários ligeiros, referenciados na transcrição da reunião.

Este tipo de documentação é considerado essencial por conter a “perspectiva oficial” e as iterações comunicativas do pessoal que se desloca no meio social que se pretende analisar (Bogdan e Bilken, 1994:180).

### **3.3. Notas de campo**

Para acompanhar o trabalho de campo, foram anotados por ordem cronológica 11 observações de incidentes críticos relevantes para o nosso estudo. No que diz respeito às notas campo, outro aspecto fundamental da observação ocasional, implicam que o investigador deve assentar o que observou e ouviu, quer seja uma observação ou uma entrevista (Anexo 3). “Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (Bogdan e Bilken, 1994: 150). Este tipo de notas é designado “notas de campo”, pois contém observações, relatos, palpites, ideias e experiências pelas quais o observador passa durante a sua investigação, e são fundamentais para a observação participante, e complementares a outros métodos de recolha de dados.

O conteúdo das notas de campo é de carácter descritivo, retratando o mais objectivamente possível os pormenores do que se ouviu e viu. É o tentar captar uma “ imagem “ por palavras. Os casos relatados contribuíram para problematizar e clarificar alguns passos da nossa investigação, dos quais fazemos referência na análise dos resultados.

### **3.4. Análise documental**

Atendendo que no estudo de caso o observador poderá reunir minutas de reuniões, relatórios recortes de jornais, procuramos integrar na nossa teia de combinações de formas de recolha de dados a análise documental, foi-nos dada a possibilidade de analisar as actas do Conselho Pedagógico (2007-2008) do Conselho Geral Transitório (2008-2009), e os Regulamentos Internos<sup>8</sup>, permitindo um aprofundamento da realidade em estudo.

---

<sup>8</sup> Estávamos conscientes das limitações da análise de documentos produzidos pela escola, e como refere Lima (1998:370), as “actas não revelam nem esclarecem tudo (...) e tendem a fixar mais as decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente

A pesquisa documental inseriu-se no âmbito do trabalho de campo com o intuito de recolher informações par o qual procurávamos algumas respostas.

A análise de documentos cruzou os conteúdos de leis e decretos-lei que nos permitiu visualizar o quadro sociopolítico e legal de inserção dos AAE na organização escolar.

## **4. Campo de estudo**

### **4.1. Identidade e organização da escola**

A Escola da vila situa-se na região Norte do país na sede do concelho de uma região que cobre uma área de 226 km<sup>2</sup>, repartida por 58 freguesias e com uma população de cerca de 50000 habitantes.

O ligeiro decréscimo da taxa de crescimento populacional que se tem vindo a verificar a norte do concelho tem sido contrabalançado com o acréscimo da zona sul do município, devido à sua proximidade com a capital de distrito e consequentemente dos empregos, comércio e serviços. É indiscutível que o eixo sul contém em si mesmo uma maior dinâmica em termos de industrialização e, por esse motivo, tem sido o destino das migrações intra-municipais.

Assim, de acordo com a análise dos dois últimos recenseamentos gerais, a população total residente tem-se mantido relativamente estável, com uma tendência para aumentar significativamente, tendo em conta as previsões efectuadas com base nas taxas de fecundidade geral elaboradas para cada quinquénio, a partir dos valores verificados nos anos de 1960, 1970 e 1980 e considerando que se não verificarão imigrações.

O povoamento é do tipo disperso, a rede viária está em reestruturação e uma rede deficiente de transportes dificulta a mobilidade da população.

A estrutura económica assenta em actividades agrícolas e pecuárias, com alguma industrialização sobretudo a Sul do concelho, constituindo importante fonte do emprego para a população activa.

A população do concelho apresenta baixo índice de escolaridade.

Grandes mudanças se têm verificado ao nível da instrução e da alfabetização no Município da Escola da Vila. Enquanto que em 1981 existiam no concelho 17359 indivíduos sem qualquer instrução, correspondendo a uma taxa elevadíssima de analfabetismo, na ordem dos 39%, em 1991 essa taxa

---

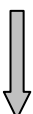
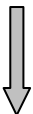

não registam, certos factos, tendem a oferecer uma visão oficial da realidade, até pelo facto de o seu conteúdo ser negociado". Por este facto procuramos utilizar outras fontes de dados, como as entrevistas.

---

tinha descido para 15,4%, que, apesar de elevada, atinge sobretudo a população idosa e representa uma diminuição a considerar. Em 2001, são 8324 os indivíduos sem qualquer instrução, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 11,9% (Câmara Municipal 2005). Como única Escola Secundária do concelho, acolhe os alunos oriundos de todas Escolas EB 2/3 existentes no concelho.

O número de alunos tem-se mantido relativamente estável nos últimos anos oscilando entre 1200 e 1300. A oferta educativa da Escola é diversificada, funcionando para além do 3º CEB regular, cursos profissionais de Nível III, ensino secundário regular (cursos científico - humanísticos e tecnológicos – no seu último ano lectivo).



ENSINO BÁSICO			ENSINO SECUNDÁRIO			EFA 	TOTAL ALUNOS 	TOTAL TURMAS 
ANOS	Nº Alunos	Nº Turmas	ANOS	Nº Alunos	Nº Turmas			
7º	35	2	10º	329	14			
8º	65	3	11º	311	14			
9º	74	4	12º	282	15			
<b>Total Alunos / Turmas</b>	<b>174</b>	<b>9</b>		<b>922</b>	<b>43</b>	<b>102</b>	<b>1198</b>	<b>58</b>

ENSINO SECUNDÁRIO		10º Ano	Nº Turmas	11º Ano	Nº Turmas	12º Ano	Nº Turmas	Alunos /Curso	Turmas / Curso
<b>Cursos Científico-Humanísticos</b>	Ciências e Tecnologias	158	6	175	7	125	5	<b>458</b>	<b>18</b>
	Línguas e Humanidades	35	2	46	2			<b>81</b>	<b>4</b>
	Ciências Sócio-Económicas	24	1			9	1	<b>33</b>	<b>2</b>
	Ciências Sociais e Humanas					42	2	<b>42</b>	<b>2</b>
<b>CURSOS PROFISSIONAIS</b>	Apoio Psicossocial	23	1	20	1	17	1	<b>60</b>	<b>3</b>
	Contabilidade	23	1	19	1	9	1	<b>51</b>	<b>3</b>
	Serviços Jurídicos	20	1	17	1	32	2	<b>69</b>	<b>4</b>
	Turismo	23	1	18	1			<b>41</b>	<b>2</b>
	Informática de Gestão	23	1			31	2	<b>54</b>	<b>3</b>
	Instalações Eléctricas			16	1			<b>16</b>	<b>1</b>
	Biblioteca					17	1	<b>17</b>	<b>1</b>
<b>TOTAIS</b>		<b>329</b>	<b>14</b>	<b>311</b>	<b>14</b>	<b>282</b>	<b>15</b>	<b>922</b>	<b>43</b>

<b>CURSOS EFA</b>	NS1	NS2	NS3	NS4	NS6	NS7	TOTAL
	14	19	19	18	17	15	102

Quadro nº 7 População estudantil e Oferta de Formação

## 5. Apresentação e análise de resultados

### 5.1. Auxiliares de Acção Educativa: Um perfil unívoco ou multifacial?

Considerando que uma representação social é um saber comum a um grupo, aparecendo frequentemente associada ao conhecimento do senso comum e que este saber da realidade é um regulador de comportamentos, tomamos como referência o actual enquadramento legal dos AAE, conforme apresentamos a partir da página 29 deste trabalho, tentamos analisar até que ponto as representações dos vários actores da comunidade educativa apresentam divergências ou se há uma imagem unívoca do estatuto e dos papéis destes profissionais. Assim:

Na opinião dos professores inquiridos, os AAE desconhecem o significado do conceito de “acção educativa”, aliada a uma deficiente formação com implicações óbvias no desempenho das suas funções, expressas em todas as entrevistas:

*“Não. Absolutamente nada. Daí que a formação deles deveria estar mais orientada neste sentido. O que eles mais interiorizam é que são guardas de um bloco, de uma sala de aulas ou de uma escola e não passam disso.”* Entrevista 5 (ENT - P)

Que consequências podem este facto acarretar para si, enquanto funcionário? E para a escola? Consideramos que não é possível dissociar o nível pessoal do nível organizacional, há uma interdependência entre competências e desempenhos pessoais e profissionais, assim como entre estes e a consecução dos objectivos da escola. Qual a relação entre o AAE funcionário e profissional?

A evolução das organizações pressupõe uma incidência sobre o indivíduo, que o valoriza ao mesmo tempo que o torna agente de participação, mobilização e opinião crítica. Partindo do pressuposto de que se não conhecemos os nossos direitos, não temos referências que suportem a nossa opinião e legitimem o nosso poder, então podemos afirmar que os AAE estando desinformados terão menos hipóteses de participação, e pouco poder face a outros elementos, aparentemente melhor informados:

*“eles não sabem os direitos que têm...mas talvez não procurem saber, e daí que eles não sabem muito bem qual é o seu papel na educação dentro da escola”* Entrevista 5 (ENT - P)

*“Por exemplo podiam conhecer mais aspectos legais relativamente aos seus deveres e direitos, e é assim...por omissão podemos dizer que não conhecem, e acho que eles deveriam levar as coisas mais a peito”* Entrevista 4.(ENT - POG)

*“Nem sempre, e na última reunião que tive com eles, entreguei fotocópias do Regulamento Interno onde estão salvaguardados os direitos e os deveres...para darem uma vista de olhos...”*

Entrevista 3.(ENT - POG)

Pode, portanto, o desconhecimento dos direitos funcionais representar a ponta do “iceberg” no que respeita à definição de um estatuto deste grupo de profissionais na escola pública.

As entrevistas feitas aos AAE reflectem em parte esta atitude que ficou clara nas palavras do encarregado do pessoal auxiliar:

*“Sim conheço, até mais ou menos bem!”*

*Por exemplo, há vários direitos...férias, faltas...quer dizer, agora também temos direito a participar nas reuniões do C. Geral, já estamos no pedagógico, e isto foi há pouco tempo, mas é bom, quer dizer...por sistema somos humanos e formalizamos as coisas de outra forma quando alguém está perto de nós...dizemos as coisas de outra forma, assim se estivermos perto, se quiserem dizer mal dos AAE já é diferente... por exemplo, no pedagógico agora já é diferente!*

*Os direitos são os normais, e os deveres que o pessoal tem que ter, são todos...mas a assiduidade e a pontualidade!”* Entrevista 7 e 8. (ENT – AAE)

A falta de informação generalizada reflecte-se também na clarificação do exercício da acção educativa, demonstrando importância e simultaneamente algum descrédito:

*“Quer dizer muita coisa! Um AAE daria para tudo! Por exemplo, um professor de matemática só dá para aquilo!”*

*Ainda me lembro de quando mudaram o nome para AAE, e na altura o presidente do Executivo, não sei se conhece, disse: Agora têm um nome especial! E eu disse-lhe: Isso dá mais dinheiro? Ou é só florido? Ou como agora que querem mudar os nomes mas a funcionar é a mesma coisa!...”* Entrevista 7 (ENT – AAE)

Esta ideia ainda que muito vaga, é corroborada por outro AAE:

*“Antes valorizava-se a vassoura e agora é o atendimento, a educação, e tenho notado essa mudança”* Entrevista 8 (ENT – AAE)

A mesma ideia está patente na seguinte expressão de um outro auxiliar:

*“Somos pequenos e vamos morrer pequenos...”* Entrevista 7 (ENT – AAE)

Estas ideias poderão reflectir-se numa falta de identidade e reconhecimento profissional. Esta questão da identidade profissional foi abordada por Dubar (1997) que refere: “o trabalho está no centro do

processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade”. E continua, “É apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe sentido, ou seja, uma significação subjectiva e uma direcção objectiva, que os indivíduos acedem à autonomia e à cidadania”.

Algum descontentamento, ainda que aparente, pelo papel/estatuto que lhes é atribuído pela escola pode advir do sentir que estes profissionais vão experienciando no dia-a-dia com uma visão referida pelos seguintes professores:

*“Sinto que há um grande fosso, talvez porque os professores os vêem apenas como auxiliares, e os auxiliares por sua vez não se sentem bem nesse papel, ou seja, penso que se sentem inferiores no lugar que ocupam”* Entrevista 1. (ENT – P)

*“Não têm uma acção educativa, eles têm um papel mais ao nível da execução de tarefas, e acho que eles se comportam com os alunos na escola como se fosse num café ou na feira, e tenho a sensação que não têm formação como educadores.*

*Alguns até terão habilidade pela experiência de vida, outros não sabem ser educadores.*

*Estive vários anos no pedagógico e nunca ouvi um funcionário falar, talvez por não terem formação, e por outro lado parece-me que os professores não reconhecem muito bem a presença destes funcionários nos órgãos de gestão...”* Entrevista 2 (ENT – P)

*“Eles ainda têm a ideia de um simples trabalhador, eles não entendem ainda que o trabalho deles pode ser importante na acção educativa, na forma de estar, na linguagem”* Entrevista 3 (ENT – POG)

Consideramos pertinente a argumentação expressa na entrevista 4 em que é referido o aspecto monetário como sendo baixo, mas as pessoas aceitam estas funções, verificando-se aqui uma eventual desvalorização profissional dos AAE que assumem esta função como recurso e não por vocação.

*“Isto é muito complicado...é muito complicado, porque aqui também há a questão do ordenado que eles recebem...é muito baixo, todos eles ganhavam mais se trabalhassem lá fora”* Entrevista 4 (ENT – POG)

Neste momento afigura-se pertinente começar a questionar como é que os AAE podem concretizar os seus objectivos como educadores, se por um lado apresentam algumas dificuldades na sua afirmação

profissional, e por outro não são reconhecidos como iguais? Para além do exposto podemos ainda referenciar a imagem que os alunos transmitiram nos debates:

*“ Não colaboram muito no bom comportamento dos alunos. Não cumprem com o nome que têm de acção educativa, não se dão ao respeito, deixam os alunos abusar.*

*Têm falta de formação (por exemplo, não sabem trabalhar com aparelhos de informática)*

*Os auxiliares não deviam só limpar ou então o nome ou as funções é que estão mal.” Entrevista 9 (ENT – AI)*

A mesma ideia é veiculada na entrevista 10 dos alunos:

*“- Varrem as salas e mal. Servem para gerir a entrada e saída dos alunos nos blocos e portaria”.*

(ENT – AI)

Neste contexto, ressalta-nos a representatividade deste grupo nos órgãos de gestão da escola, Conselho Geral e Conselho Pedagógico, e que têm grande responsabilidade na vida escolar. Conforme já tivemos oportunidade de referir na página 116, não se registam intervenções nestes órgãos por parte dos funcionários presentes. Será que ainda não aprenderam a participar? A linguagem em que decorrem as reuniões facilita a participação dos AAE? Ou os professores utilizam estrategicamente uma linguagem mais elaborada ou mais fundamentada teórica e legalmente, como forma de afastar as possibilidades de participação dos AAE? Se tivermos presente a constituição do Conselho Geral reparamos que o número é inferior ao número de professores, mas é igual ou superior aos representantes de outras entidades (Autarquia, Associação de Pais, Alunos...). Provavelmente é fácil vislumbrar que devido às suas características “identitárias”, limitam-se a estar de corpo presente e votam quando é necessário.

*“Agora também os vejo nos órgãos de gestão e noto que eles gostam de participar, e também aí serão ouvidas as suas opiniões...raramente faltam às reuniões, e só não falam se não quiserem. Não falam muito...não...mas também a maior parte dos assuntos é da área do pessoal docente”.Entrevista 4 (ENT – POG)*

Neste âmbito consideramos muito interessante o registo que efectuamos de um Director acerca da participação destes no C. Pedagógico, deixando antever várias interpretações, como, por exemplo, a concepção de que a não participação, embora não sendo quantificada está ocultamente presente. Neste caso, a participação dita democrática, não se esgota na eleição de um mero representante do pessoal não docente no Conselho Pedagógico ou no Conselho Geral, actualmente. Como refere Palhares (1996: 10) “Ainda que a sociedade portuguesa se caracterize por uma democracia

formalmente institucionalizada, as práticas quotidianas nos domínios sociais, organizacionais e políticos, parecem indiciar a não interiorização dos valores que a enformam, o que poderá sugerir que a democracia ainda não se encontra consolidada”. Neste sentido referenciamos o conteúdo da seguinte nota:

Caso 11

*Junho de 2008*

*Numa conversa entre dois directores, ao abordar-se os AAE, um deles diz:*

*É uma tropa difícil...mas eu gosto de os ter sempre presentes no Pedagógico...ajudam-me a controlar os professores...*

Podemos perguntar: a que se deve esta situação?

Das várias análises possíveis podemos destacar:

- a) A escolaridade dos AAE não é suficiente para a leitura e interpretação dos documentos distribuídos nestes órgãos.

*“Porque isto espalda aquela mentalidade que temos de uma escola onde quem é licenciado está no topo da hierarquia, quem não tem, é mais um elo na engrenagem mas não serve para nada.”* Entrevista 5 (ENT – P)

- b) Não existir uma cultura de participação dos AAE conforme constatamos na análise da legislação na página 47 deste trabalho, verificando-se que só a partir de 1996 é que o pessoal não docente começa a integrar o conselho pedagógico.
- c) A escola não fez questão em valorizar este grupo da comunidade educativa, conforme se verifica na entrevista 7, embora o mais recente diploma, Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho, reforce esta necessidade ao considerar que os AAE devem “ Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo”, e no art.º 3º é definido como direito específico a participação no processo educativo. Participação em discussões públicas relativas ao sistema educativo, com liberdade de iniciativa, e participar em eleições, elegendo e sendo eleito, para os órgãos colegiais dos estabelecimentos de educação.
- d) Relativamente ao acima exposto no Caso 11 “*ajudam-me a controlar os professores*” traduz, concerteza, um tipo de controlo comportamental, também já referenciado nas entrevistas aos professores, e que pode ser entendido como forma de poder. Espera-se que os professores se

manifestem mais controlados, reforçando a sua ‘diferença’ de estatuto, pelo facto de estarem no mesmo contexto que dos professores os AAE, caso contrário, dariam azo a que os AAE “reparassem” no “mau comportamento”, não se “jogando” assim neste espaço os estatutos e papeis sociais que cada um assume dentro da escola.

*“Mas é difícil mudar as ideias às cúpulas, não é fácil...uma vez levei uma ideia ao Executivo...ouviu-me...mas eu fiquei muito em baixo sabe porquê?...ouvi que estava aqui para trabalhar e não para pensar!!! E então falei com os colegas e todos deram apoio e disseram que assim não!”. Entrevista 7 (ENT – AAE1)*

Continua a entrevista, referindo-se no entanto com alguma ironia, a um outro discurso do Executivo:

*“Ainda agora pediram para a gente se inscrever nuns cursos...que nós somos muito importantes, que somos os melhores do mundo, e foi tudo por água abaixo, claro que era só para a gente se inscrever! A gente tira alguma coisa é na formação” Entrevista 7 (ENT – AAE1)*

Não podemos, no entanto, deixar de questionar a responsabilidade que os próprios AAE têm nesta situação, pois, por vezes, temos a sensação de que estes profissionais não sentem curiosidade para tomarem iniciativa e procurarem saber mais. Ou será que estamos perante um desinteresse acomodado, ou uma (não) participação estratégica? Ou, como refere Lima (1992), uma participação que se caracteriza por um certo cálculo utilitarista? Também constatamos que não há o hábito de partilha de saberes entre os AAE, de forma a potenciar as mais-valias de cada um em prol da qualificação da classe:

*“Quer dizer, nós temos aqui dois tipos de auxiliares: os mais antigos que receberam uma sabedoria e uma cultura que ficou, a meu ver, parada no tempo, e como fica cristalizada não avança, as pessoas não se modernizam, ora os mais novos aparecem com novas ideias e novas concepções mas como são poucos, acabam por ficar apagados, pois o grupo “mais velho” até é capaz de os chamar de outros nomes”. Entrevista 4 (ENT – POG)*

E pelo que entendemos também não têm hábitos de reunião para abordar questões de interesse para o grupo:

*“Por exemplo, os serviços administrativos uma vez por mês fazem formação, a chefe do serviço reúne com eles e dá formação. Nos AAE, não é assim, porque o chefe é uma pessoa com muita idade e já não está virado para aí.” Entrevista 4 (ENT – POG)*

Os exemplos das respostas e a “vivência” do dia-a-dia nesta escola que se pode deduzir das várias entrevistas pode-nos levar a pensar que se vive num cenário de “anarquia organizada”, conforme já

referenciamos anteriormente, privilegiando-se a dimensão informal, em que os objectivos são pouco claros e inconsistentes, em que cada um vai aprendendo à sua maneira e fazendo o que melhor lhe parece.

*“Ora considerando que é neste ambiente que o AAE vive o seu dia a dia, não admira que encontremos situações em que os “funcionários é que mandam”, ou “fazem o que apetece” ou “fazem chantagem com a gestão”<sup>9</sup>.*

Podemos então questionar qual a acção pedagógica que estes actores têm junto dos alunos? Podemos falar de cooperação educativa?

Curiosamente, constatamos que os professores e os próprios AAE nos abrem um outro matiz destes profissionais revelando até alguma segurança nas suas afirmações em relação a esta questão, levando-nos a pensar que não põem de todo em questão o seu comportamento e atitudes, e que alguma coisa fazem bem feito. Esta representação positiva contrasta com o que foi dito anteriormente. Vejamos os depoimentos de vários professores entrevistados, uníssonos em dar ênfase ao papel dos auxiliares na escola:

*“A actividade que mais valorizo nos AAE, é a que se relaciona como auxílio directo aos alunos principalmente aos que iniciam a vida nesta escola.”* Entrevista 1 (ENT – P)

*“Na minha opinião o AAE deveria ser uma “bengala” para o professor quer em termos educacionais, quer em termos culturais, e parece-me que na escola está a ser muito “o ter o espaço e as condições para exercer a actividade”* Entrevista 3 (ENT – POG)

*“Valorizo a opinião porque eles têm uma visão dos alunos muito interessante e sabem histórias que nós não sabemos e conhecem-nos no recreio! E essa dimensão dos alunos é reveladora de aspectos que nós desconhecemos”* Entrevista 2 (ENT – P)

*“-São várias as actividades que valorizo nos AAE, como a relação com as pessoas, alunos e o apoio que lhes podem dar, o apoio aos professores, e como base disso também o serviço de limpeza”* Entrevista 3 (ENT – POG)

*“A actividade que mais deve ser valorizada para este grupo de trabalho é a actividade educativa, a função principal é a de educar, orientar e falar com os jovens e aliás o próprio nome deles é o de auxiliar de acção educativa”* Entrevista 4 (ENT – POG)

---

<sup>9</sup> Extracto da pág. 70 do trabalho



Referenciamos aqui também o final da entrevista do Presidente do Conselho Executivo transcrito no caso 9:

*“ J.A. não esconde a dependência das escolas do agrupamento que dirige da boa saúde dos auxiliares de acção educativa. Todas as escolas ficam numa situação complicada se as funcionárias adoecerem...”*

O representante da associação de pais também referiu:

*“Portanto é sobre os alunos e o ambiente em geral que se recorre a estes funcionários, e por outro lado cada EE sobre o seu filho”.* Entrevista 6 (ENT – EE)

*“Por isso a forma como eles actuam são de facto o espelho da escola”* (ibidem)

Quanto aos AAE verificamos que também se sentem seguros quanto às suas posturas, e que parece nunca terem sido objecto de discussão. Provavelmente por essa razão estes assuntos não são abordados e confrontados com vista à sua melhoria:

*“Quer dizer, nós somos o “corpo da escola”.* Entrevista 7 (ENT – AEE1)

*“Há dez anos para cá somos vistos como pessoas que podem dar um auxílio grande nas aulas facultando o material necessário”.* Entrevista 8 (ENT – AAE)

Conforme podemos constatar foi referido constantemente nas entrevistas a exigência de que os AAE devem ser colaboradores importantes do professor na educação dos alunos, questionando-se também a necessidade de formação para o cumprimento desta tarefa, sem no entanto se negar todas as outras funções que são obrigados a exercer. A tarefa da limpeza é referida frequentemente como rotina diária e principal função ocupando parte do tempo que poderia ser destinada no apoio aos alunos. No entanto questionamos esta falta de tempo dado que a mesma se efectua fora do período de aulas. Será que o auxiliar tem tempo para desempenhar o seu papel educativo, mas não o faz, por não se sentir seguro ou não considerar que uma tarefa obrigatória? Concluimos que alguns dos AAE são polivalentes, realizando várias funções durante o dia entre as quais estão as tarefas descritas no conteúdo funcional do Decreto-Lei nº 184/2004. A gestão dos tempos de trabalho depende dos espaços em que se encontram, verificando-se que alguns AAE passam longos períodos de tempo à espera que sejam solicitados, outros não têm tempos mortos.

A justificar estas imagens, alguns entrevistados referem:

*“Os que neste momento mais praticam o papel de AAE é na biblioteca onde realmente a funcionária tem formação e já lá está há alguns anos, e trabalha sozinha. Não sei até que ponto é melhor trabalharem em grupo ou sozinhos...outro grupo importante são os que estão na portaria, e eles sentem isso e essa responsabilidade. São os primeiros a estarem atentos, a falarem com os pais, e a dizerem aos filhos para não fazerem isto ou aquilo...*

*O resto são auxiliares que estão nos blocos à espera que alguma coisa aconteça...”* Entrevista 4 (ENT – POG)

*“Penso que não trabalham de mais, até há momentos mortos que poderiam ser aproveitados para desenvolvimento de outras actividades que os enriqueceria.”* Entrevista 1 (ENT – P)

Verificamos vários matizes sobre os AAE, dependendo esses matizes de quem vê, como vê, em que tempos e espaços de acção, originando por vezes distorções e disfunções, não se encontrando assim um padrão claro definido para todos os intervenientes na escola sobre o papel e estatuto dos AAE, devido à posição em que se encontra cada um dos entrevistados, ou seja, conforme se é professor, aluno ou elemento do órgão de gestão.

## **5.2. Encontros e desvios do quadro normativo no exercício das funções**

Aprofundando um pouco a perspectiva teórica apresentada neste trabalho na página 76 aquando fizemos referência aos modelos organizacionais de escola, referimos que podemos encontrar modelos organizacionais de escola como configurações socialmente construídas, que resultam da acção organizacional concreta, ou seja, do modo como os diferentes actores organizacionais afirmam as suas perspectivas. A escola é o campo onde se cruzam perspectivas teóricas, jurídicas, políticas, organizacionais e ideológicas, traduzidas em dois planos distintos: o da “orientação para a acção” e o da “acção propriamente dita”, sendo possível conceber, no primeiro daqueles planos, três modelos organizacionais dos quais destacamos neste momento os modelos interpretados ou de recepção, que correspondem às regras não formais, ou seja, ao modo como os actores interpretam as regras formais e as aplicam (Lima 1998).

Neste sentido fizemos uma abordagem às entrevistas onde constatamos o interesse e a emergência deste modelo de análise, embora cientes que nenhuma organização pode ser explicada e compreendida com o recurso apenas a uma perspectiva.

Assim, embora os AAE entrevistados tenham afirmado conhecer os seus deveres funcionais, pensamos que houve, no entanto, alguma dificuldade em enunciar as funções, tendo sido por nós ajudados a

identificar os deveres previstos na lei geral aplicáveis à função pública, denotando-se nas palavras dos entrevistados alguma passividade ou resignação no cumprimento das tarefas:

*“Temos de fazer de tudo, o que nos mandam fazer...talvez as limpezas”.* Entrevista 7 (ENT – AAE1)

No entanto, consideramos que esta situação, na prática, não se afigura problemática, pois apesar dos AAE não terem sido capazes de enunciar todas as funções descritas no Decreto-Lei 184/2004, não haverá dúvidas que no dia-a-dia da vida da escola, todas as tarefas (acompanhamento dos alunos, preparação/ fornecimento de material didáctico para os professores, limpezas) são realizadas pelos AAE. Parece pois muito generalista a ideia do que têm para fazer. Será que dizem conhecer os seus deveres, mas nunca analisaram o conteúdo integral da legislação? Será que não se recordam? Ou esta passividade reverte a favor do funcionário?

A este propósito foi referido o seguinte por um professor entrevistado:

*“Eles não sabem os direitos que têm...mas talvez não procurem saber, e daí que eles não sabem muito bem qual é o seu papel na educação dentro da escola.”* Entrevista 5 (ENT – P)

Esta ideia é corroborada numa outra entrevista através do seguinte depoimento:

*“A ideia que tenho deles é que trabalham como antigamente trabalhava um funcionário no tempo em que nós éramos alunos, não evoluíram e parece-me que até têm medo de evoluir. E eles agora de acordo com o novo estatuto do aluno podem e devem fazer as respectivas participações... mas eles até que entrem na “nova cultura”...é complicado....de facto, há aqueles que realmente se interessam, mas são muito poucos, a maioria é o deixa andar...ou seja, varre porque varre...cumpre o horário...leva o livro de ponto que o professor se esqueceu”.*

Entrevista 4 (ENT – POG)

Ao contrário do referenciado nas entrevistas com os professores, os AAE entrevistados não se referiram à função “colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos”, no entanto pensamos que de forma geral estes dão o seu contributo e colaboram com os professores em actividades da escola em que muitas vezes até se poderá suspeitar se estas estariam no âmbito das suas obrigações e competências.

Talvez por isso mesmo a escola crie outras facilidades, no âmbito de negociações ou decisões internas, tais como uns dias de férias para além do que está previsto na lei, ou dando facilidades através de outras dispensas para casos pontuais:

*“Então ó sr professor não há uma “escalinha”? Já estamos habituados!”* (Percebemos no final da reunião que se trata de dar dois dias extra de férias a cada funcionário para compensar horas de serviço durante o ano) (Reunião com os AAE)

Que vantagens terá a escola (órgão de gestão) em atribuir estas “férias” para além do que a lei permite? Verificamos estes desvios do quadro normativo também do lado dos AAE conforme os casos apresentados:

*“Ponha aqui uma assinaturazinha, e não lhe marco a falta”* Entrevista 2 (ENT – P)

*“Na reprografia, por exemplo, o Sr. X às vezes é muito desagradável, é conforme a maré...claro que trata pior os professores mais novos ou de quem não gosta...é absolutamente discriminatório!”* (ibidem)

Por outro lado constatamos também um certo exagero no cumprimento de ordens dadas pelo órgão de gestão:

*“Por exemplo, o Sr P. é um bom funcionário, ou seja, damos-lhe aquela competência, e ele cumpre com rigor. Por exemplo, aqui acabou-se com os cigarros antes de sair a lei, pois ele era o funcionário que varria e fazia os jardins, ora ele visualizava melhor os alunos que não cumpriam a lei, e então fazia questão de vir cá cima dizer o que se tinha passado para que se tomassem medidas, e se falasse com os pais. Marcava o seu espaço de trabalho e queria mostrar a sua competência e posição. E algumas vezes não podia ser atendido, ficava logo muito chateado e uma vez ou outra quase que impunha que se fizesse alguma coisa”* Entrevista 4 (ENT – POG)

E na mesma linha de ideias, e jogos de convivência um outro entrevistado refere

*“O problema está que muitas vezes eles relacionam-se com os órgãos de poder num aspecto de “graxismo”, isto é, porque pensam que daí pode então advir uma subida na carreira. Também se verifica alguma convivência entre AAE e alguns professores que “roçam” a indecência permitindo que certos professores cheguem mais tarde e que tenham aquela indisciplina dentro da sala de aulas, e o professor contratado não tem acesso a estas facilidades.”* Entrevista 5 (ENT – P)

Nesta sequência de ideias referimos o sentimento dos alunos quanto ao exagero na exigência do cumprimento de certas normas:

*“Alguns abusam ao exigir que a gente faça certas coisas como por exemplo apanhar o lixo,*

Turma K 9 (ENT – AI)

*“Na reprografia temos que esperar que acabe de atender o telemóvel por exemplo” (ibidem).*

Pelo que nos é dado observar, está criado um ciclo vicioso: por um lado, existe o conteúdo funcional devidamente legislado, e ao que constatamos não está devidamente interiorizado pelos AAE; por outro lado existe, conforme já referenciamos neste trabalho nas páginas 72 e 75, as “infidelidades normativas” (através do qual se evidencia que as práticas dos AAE e dos professores nem sempre correspondem ao que está prescrito normativamente) como é o caso, por exemplo, da negociação de “férias extras”, a cargo do chefe do pessoal.

Por outro lado, estes funcionários dão jeitos aos professores e alunos extrapolando as suas competências, e o mesmo se regista no cumprimento das tarefas que lhes são atribuídas, demonstrando algum exagero no cumprimento das ordens, conforme constatamos nas entrevistas e que foram referenciadas por exemplo pelos alunos conforme vamos constatar ao longo deste capítulo, que podem ser interpretadas por um lado como afirmação “identitária” e de poder, por outro lado para “agradar” ao órgão de gestão.

Pensamos que neste cruzamento se encontra a razão de pouco valorizarem o que está legislado, pois o que conta na prática é o cumprimento de “ordens”, que até podem ser incoerentes, inconsistentes e dadas de forma aleatória gerando ambiguidades, mas o importante é agir e reagir de forma adequada aos interesses das chefias.

Por esta razão talvez não estejam num lado nem noutro, podemos usar a imagem do “fio da navalha”, pois parece que acabam por não ter estatuto definido, podendo originar eventuais confrontos de interesses divergentes levando ao aparecimento de conflitos.

Foi com base neste quadro, que referenciamos na página 82 deste trabalho a proposta de Licínio C. Lima que nos propõe o que designa por “modo de funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 1992:157), tomando como referência a ideia segundo a qual a escola não é exclusivamente burocrática ou anárquica, podendo ser simultaneamente as duas.

### **5.3. Auxiliares de Acção Educativa: Entre os poderes das normas e os poderes de facto**

Embora as incumbências dos AAE sejam muitas, segundo o Decreto-Lei 184/2004 de 29 de Julho, o serviço está organizado para que um mesmo AAE realize apenas algumas tarefas. No início de ano é feita uma distribuição de serviço, atribuindo-se a cada um a responsabilidade de uma determinada

área física e respectivas tarefas, embora discutíveis conforme se constata na entrevista com o professor responsável pela gestão dos AAE na escola:

*“Nestes quatro anos, por exemplo, tenho uma experiência de trabalho com eles que é o serviço de “rotatividade”, ou seja, formam-se várias equipas de modo a efectuar serviços diferentes ao longo do ano”* Entrevista 3 (ENT – POG)

Alguma discordância foi clara na entrevista com o encarregado do pessoal:

*“E também sou contra a rotatividade...para alguns a escola é só para cumprir as horas...tenho que falar mais? Há bons e alguns que são muito maus!”* Entrevista 7 (ENT – AAE1)

Poderemos constatar que a gestão dos AAE não foi previamente analisada e negociada com o encarregado do pessoal que deverá representar os interesses dos AAE

Estas posições são discutíveis pois sabemos que os AAE interagem de modo diferenciado quanto ao tempo e em situações diversas com os alunos. Consideramos que todos os sectores exigem competências, que embora não sejam umas mais importantes que as outras podem colidir com a dinâmica de trabalho em rotatividade. Por exemplo, no caso da biblioteca é valorizada a formação para o exercício das funções, e este funcionário já não entra no sistema de trabalho da maioria.

*“O que neste momento mais pratica o papel de AAE é na biblioteca onde realmente a funcionária tem formação”* Entrevista 4 (ENT – POG)

Na sequência das reflexões que fizemos, podemos concluir uma possível visão de que o êxito para o bom funcionamento da escola depende mais do cumprimento dos deveres do que da vivência dos direitos, poderemos falar num certo hibridismo no desempenho das funções por parte destes funcionários.

O Conselho Executivo chama a si a função da atribuição das tarefas a cumprir, podendo subentender-se negociações prévias com o chefe do pessoal sobre horários e distribuição de tarefas, por outro lado revemos aqui a teoria defendida por Henry Fayol, apresentada na página 66 do nosso trabalho, conforme podemos verificar pela assertividade de um certo poder latente nas afirmações feitas pelo Presidente do Conselho Executivo:

*“Sinto que são um grupo importante mas com o poder dominado, em que eles sabem onde começa e onde acaba, não há abusos...há uma linha e não passam daquela linha”* Entrevista 4 (ENT – POG)

*“- A organização aqui é esta:*

*Temos um que transporta a informação para o resto dos colegas, neste caso o bloco A onde funciona a sala dos professores...” (ibidem)*

*“O chefe é o chefe! Do pessoal e tem as suas ideias, e gosta muito de vir aqui acima dar as suas ideias, mas se a minha ideia for contrária...ele diz: pronto professor o professor é que sabe!...mas de facto é daqueles que gosta de dar opiniões...até são de cá...mas sabem muito bem quem manda...e sabem que podem falar com quem manda...dar sugestões e ideias...até sabem que algumas podem ser aproveitadas, outras não, porque as coisas são assim, assim e assim...e tudo muito bem, não se sente um poder que eles queiram institucionalizar...dominar, nem por eles próprios nem por terceiros.” (ibidem)*

Nesta perspectiva e conforme referenciamos na página 69 do trabalho, os AAE podem ser tentados a fazer apenas o que lhes mandam fazer e aguardar ordens. Poderão não ter iniciativa, mas também temos a percepção de que não é dado espaço para tal.

Podemos agora incluir neste nível de análise algumas incoerências demonstradas pelos AAE que aparentemente desejam alterações no modelo de organização do trabalho, e não temos dúvidas que os AAE esperam ser colocados perante outros desafios, contrariando um conceito de identidade social de tradição Durkheimiana que enfatiza a transmissão de conhecimentos, técnicas, valores e hábitos.

Constatamos que os AAE sentem algumas mudanças:

*“Por exemplo, agora na eleição do Director...quando não votávamos éramos postos de lado...agora já estamos a ser tratados de outra forma, de forma diferente e isso é bom...”*  
*Entrevista 8 (ENT – AAE)*

No entanto há algumas resistências por parte dos que têm uma imagem feita do estatuto do pessoal auxiliar baseado num passado recente:

*“Nota-se que com os professores mais novos é mais fácil do que com os antigos...são ainda do tempo dos contínuos, os mais novos interpretam melhor as nossas funções...até que antigamente era o sr. empregado...e agora tratam-nos pelo nome...”* Entrevista 8 (ENT – AAE)

Verificamos também a necessidade de algum reconhecimento e *status* dos AAE que começam a valorizar a possibilidade da sua participação nos órgãos de gestão:

*“Mas temos representantes e tentamos saber informações do que se passa no pedagógico. Agora até levamos o problema dos alunos comerem dentro da sala de aulas, nota-se que os alunos comprem, por exemplo, nas máquinas e levam lá para dentro. E também vamos dar a*

*sugestão de voltar a haver o segundo toque, por exemplo, os professores demoram muito tempo a ir para as salas”* Entrevista 7 (ENT – AAE1)

Os AAE entrevistados propõem ficar sem o serviço de limpeza. Será que esta aspiração corresponde a uma necessidade de obter outro *status* e estatuto na escola? Pensamos que mais do que a quantidade de trabalho é essa a razão, dado que as tarefas de limpeza têm uma representação de trabalho “menor”, como aliás se constata nas referências feitas pelos professores, alunos e E.E.

Nesta linha de pensamento podemos referir a proposta teórica Weberiana que “considera as identidades dos actores sociais mais como efeitos emergentes de sistemas de acção do que como produtos de trajectórias biográficas. O eixo espacial é, portanto, mais valorizado do que o eixo temporal, pretendendo salientar deste modo, as relações entre actores de um mesmo sistema de acção e as formas de construção social nele operadas” (Ferreira, Monteiro, Sarmento, 2003:33)

Nesta perspectiva, as identidades dos AAE são contingentes e envolvem-se num processo de relações do grupo profissional com um conjunto de espaços através dos quais este grupo produz e reproduz determinadas relações com os saberes que lhe são específicos e com as condições simbólicas que tendem a definir a sua especificidade profissional.

“Os contextos em que os indivíduos se movimentam e se relacionam constituem o eixo central da construção identitária. São sobretudo as relações habituais de trabalho nas organizações e todas as situações que impliquem o movimento dos actores nos seus contextos organizacionais que favorecem a criação de novas referências identitárias.” (ibidem)

Foi nesta perspectiva que consideramos pertinente fazer uma interpretação à luz das lentes (micro) políticas, conforme o exposto nas páginas deste trabalho, que recusa a concepção homogénea, racional e consensual da escola, dando especial atenção à conflitualidade devido aos seus interesses, acções e eventual capacidade de intervenção e mudança:

“Quanto à abordagem *micropolítica* da escola, parece-nos pertinente fazer ressaltar a natureza conflitual da escola como organização. A micropolítica, constitui “a parte oculta” da vida organizacional, que inclui as idiossincrasias, incertezas e dimensão imprevisível das organizações, assim como as estratégias que os indivíduos e grupos procuram desenvolver para usar o seu poder e influência para atingirem os seus objectivos”. Hoyle (1988) admite que ao invés de se destacar a



estrutura, os processos de decisão de comunicação e de poder, a ênfase recai sobre os actores e seus motivos, estratégias e jogos de influência<sup>10</sup>.

Uma outra consideração acerca deste modelo refere-se à utilização do poder formal e informal pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos nas organizações de acordo com a análise de Blase (1991)<sup>11</sup>

Neste contexto apresentamos alguns dos registos que consideramos mais pertinentes e em consonância com o exposto, referidas pelos AAE:

*"Somos uma peça importante na máquina, se faltarmos não há aulas, e se faltar um, dois ou três professores há aulas na mesma".* Entrevista.7 (ENT – AAE1)

*"São todas basta dar o exemplo de uma greve, e se os AAE aderir, o executivo não pode abrir as aulas, a nossa força é vista por aí..."* Entrevista 8 (ENT – AAE)

E por um professor:

*"Pensos que os funcionários têm poder... têm poder! Talvez não o utilizem muito, talvez porque se sentem num grau de hierarquia inferior."* Entrevista 1 (ENT – P)

Conforme já referenciamos na página 85, consideramos que no âmbito da acção do AAE, o recurso ao poder normativo pode ser uma forma de influenciar os comportamentos organizacionais, fazendo apelo à "consciência profissional" dos professores e dos alunos, que se concretiza nos "espaços" e "tempos" do exercício das suas funções.

Na passagem de uma outra entrevista constatamos com um professor:

*"Penso que é um grupo com um poder muito subtil"* Entrevista 2 (ENT – P)

*" (...) têm umas imagens dos professores, e não sei se coincidem com as nossas, e entre eles fazem comentários... agora a forma como usam isso?... (ibidem)*

*" Ó professora já viu a barulheira naquela sala?...ora, acho isto penoso, até me parece que é uma forma de poder, sobre a minha imagem...saber que tenho uma imagem perante os*

---

<sup>10</sup> Extracto da pág. 90

<sup>11</sup> Extracto da pág. 90

*funcionários, sabendo que eles olham para mim e conhecem as minhas fraquezas todas, acho eu! Somos avaliados por eles, disso não tenho dúvidas!* (ibidem)

Uma outra perspectiva de poder é devido a serem um corpo estável na escola, ao contrário de uma parte significativa de professores. Parece estarmos perante o direito de “usucapião” por parte dos AAE em relação à escola:

*“É um grande grupo!... e que se mantém ao longo do tempo na escola, ao contrário dos professores, e isso dá-lhe um certo poder”* Entrevista 3 (ENT – POG)

*Acho que eles têm consciência da força que têm, é um grupo de peso”* (Ibidem).

As relações com os alunos proporcionam também um certo poder de informação, pois fruto de várias conversas informais que tivemos concluímos que, de facto, os funcionários apercebem-se de coisas e observam determinados tipos de situações que passam despercebidas aos professores.

Primeiro porque estão a contactar com os alunos de modo mais informal; os alunos, não sentindo a pressão da avaliação, por vezes desabafam e contam problemas relativamente às aulas, ao que se passa dentro da sala da aula e até problemas de ordem pessoal e familiar.

Por isso vão tomando conhecimento de um leque de situações, incluindo dentro da sala de aulas e da relação com os professores. Mesmo que não usem esse conhecimento, esse domínio, podem a todo o momento fazer com que a situação seja revertida, principalmente hoje em dia em que toda a gente avalia toda a gente e em que os funcionários precisam de subir na carreira; no contacto com o órgão de gestão podem usar essas informações.

Conforme referenciamos na página 95, o poder normativo pode ser dividido em dois tipos: o poder normativo puro, característico das relações verticais, e o poder normativo social que predomina nas relações horizontais. Provavelmente, as relações entre os AAE, professores e alunos caracterizam-se mais pela horizontalidade do que pela verticalidade, o que nos poderá parecer que em alguns casos se “cria” um espaço de “diálogo e negociação” como exercício do verdadeiro conceito de poder, pois não é apenas solicitada a execução de uma ordem superior, mas poderá ficar ao critério do AAE o seu cumprimento ou não.

Consideramos ainda que nestas interacções não estão alheios interesses e factores pessoais, antiguidade, eventual proximidade nas relações sociais extra - escola, pois não raramente os AAE conhecem melhor o meio, pais e alunos da região onde está implantada a escola, podendo advir daí outros benefícios extra - escolares.

Os professores reconhecem assim que os AAE têm espaços de intervenção forte, articulando os seus papéis sociais com o conhecimento directo que têm das famílias dos alunos, pelo que a sua acção é entendida como duplamente importante, conforme podemos constatar nos seguintes extractos de entrevistas:

*“Eles, de facto, têm uma relação privilegiada com os alunos, têm até mais que os professores, eles têm um domínio...têm mais capacidade de resposta aos alunos, até porque a maior parte é do concelho, e eles conhecem as raízes a realidade”. Entrevista 4 (ENT – POG)*

A mesma opinião é partilhada pelo representante dos encarregados de educação:

*“Considero que é um grupo que detém muitas informações, é talvez o grupo dentro da escola com mais informação, em termos ...de escola!...ou seja, conhecem quase ao pormenor os vícios e as formas de estar...quem entra, quem sai...do professor, do aluno, encarregados de educação, restantes funcionários. São os únicos que sabem exactamente o que se passa, pois estão espalhados por toda a escola...ouve-se qualquer coisa e...a informação passa...até posso dizer que quem tem mais informação tem poder!*

*Talvez até nem tenham consciência, e não entendam esta capacidade ou não têm necessidade de a usar. De facto acredito que se quisessem utilizar!... Entrevista 6 (ENT – EE)*

*“E acho que a escola deveria dar também mais atenção às informações dos AAE, porque eles têm muita informação!...o que acontece nas salas de aula...nos intervalos...e muitas vezes seria importante para os EE estas informações” Entrevista 6 (ENT – EE)*

*“Usam um poder excessivo com os alunos (...)*

*Pensam que têm mais poder que o que têm”. Entrevista 9 (ENT – AI)*

Uma aluna, para ilustrar estas afirmações, faz o seguinte relato: *No polivalente vários alunos tinham colocado as suas mochilas em cima de uma das mesas...e passado algum tempo, a funcionária de serviço nesta área empurrou as mochilas para o chão...dizendo que as mesas não eram para as mochilas, mas ficou uma mochila em cima da mesa...era a do filho da chefe da secretaria.*

Quando os alunos não valorizam a cultura escolar, parte dos poderes dos AAE são enfraquecidos, principalmente o poder normativo e o poder de especialista, conforme caracterizamos neste trabalho.

Assistimos também a uma aceitação passiva de algumas posições assumidas pelo chefe de pessoal relativamente à sua actuação com os restantes funcionários, que nos levanta algumas questões, em que para além da legalidade, transparece alguma cumplicidade no exercício das suas funções:

*“Por exemplo, ontem numa reunião geral houve uma votação para eleger os representantes dos funcionários para a mesa eleitoral, e alguém perguntou onde estão a Joana, a Luísa, a Lurdes e a Felisberta. Alguém disse já foram embora! Foi o chefe que mandou!”.* Entrevista 4 (ENT – POG)

*“Quando há concurso, e eu faço parte do júri...já quando estava em Lisboa era, o mal é este, as pessoas fazem tudo e dizem que fazem tudo...Se a escola fosse minha eu não precisava de tantos funcionários, não metia os dois últimos funcionários do último concurso por exemplo”.* Entrevista 7 (ENT – AAE1)

Verificamos ainda a mesma situação nos registos que efectuamos dos seguintes incidentes críticos, que nos permitem ter a percepção de algumas acções conscientes dos AAE, e como tal com mensagens implícitas destes actores, que de certa forma não abdicam da sua capacidade de intervenção que eventualmente até poderão colidir com outros actores dentro da organização escolar.

#### **Caso 4**

Janeiro 2009

A escola está a implementar, de acordo com as directivas do Ministério da Educação, o programa “Educação para a Saúde”.

Para tal o professor responsável, tendo como objectivo incentivar o consumo de fruta, solicitou ao C.E que fosse colocada fruta à venda no bar dos alunos, o que de facto aconteceu.

Passados cerca de quinze dias, o professor constatou que não havia fruta à venda no Bar, tendo perguntado a que se devia tal facto, e a funcionária respondeu que o Senhor M (Chefe do pessoal), disse para não se comprar mais fruta pois não estava a ter grande saída...

#### **Caso 5**

17 de Fevereiro 2009

Os professores de serviço para as aulas de substituição, têm uma sala ao lado da sala de professores, onde devem assinar, e onde recebem as informações se a aula está programada pelo professor que falta.

Três professores permaneceram mais alguns minutos na sala dos professores, de onde se tem acesso visual para a sala referida, entretanto, passados dez minutos chega o funcionário e disse:

- Os senhores professores que estão de H.S. (Horário de substituição) devem ir para a sala A10, é lá o sítio onde têm que estar.

Os professores dirigiram-se então para a sala.

### **Caso 6**

17 de Fevereiro 2009

Na sequência do exposto no caso 5, os professores fizeram alguns comentários à “ordem” dada pelo funcionário:

È isto! Não há dúvida que um grupo de funcionários controla a escola, têm mais poder que os professores! É como nas faltas, é mais sério o funcionário que o professor...pois não é o professor que gere as suas faltas e as suas aulas, se tem necessidades de sair mais cedo ou mais tarde...mas o funcionário que controla.

### **Caso 8**

28 de Maio de 2009

Em virtude de não ter feito a requisição de um projecteur, dirigimo-nos ao funcionário para saber se havia algum equipamento disponível, pois tinha surgido a hipótese de mostrar um pequeno documentário aos alunos, e o funcionário respondeu que estava tudo requisitado. Agradei e regressava à sala, quando a funcionária veio ter comigo e disse-me para ir para o anfiteatro (é um espaço que só pode ser utilizado com autorização do C.E), pois ninguém sabia...e disse ainda:

- Não sei para que querem os aparelhos se é para estarem às moscas...estas coisas é para quando fazem falta...vá para lá professor!

Um outro episódio foi registado aquando marcamos encontro para a entrevista com o Encarregado de pessoal, que nos pareceu querer assumir alguma centralidade no contexto da organização e neste caso

num espaço reservado aos professores, que como já tivemos oportunidade de constatar, são os que de certa forma subvalorizam a acção dos AAE.

## **Entrevista 7**

### **Encarregado do Pessoal Auxiliar**

(Nota: quando combinava com o Sr. M o local onde poderíamos realizar a entrevista, ele respondeu-me. - "Onde desejar" ...mas depois sugeriu ir para a sala dos professores...E a entrevista foi realizada na sala dos professores, tendo a mesma decorrido sem denotar qualquer tipo de inibição durante a entrevista, como aliás se pode comprovar pelas respostas que o Sr.M deu durante a entrevista.

---

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## **Considerações finais**

Ao longo do último capítulo fizemos um percurso, procurando estabelecer três quadros de análise que nos permitam orientar e dar sentido às várias representações sociais dos AAE. Procuramos abordar cada um deles, focando aspectos relevantes da investigação realizada para ir ao encontro das questões orientadoras e à questão de fundo do nosso trabalho, e fazer algumas reflexões sobre a investigação realizada.

Ao optarmos por esta análise estávamos conscientes das dificuldades que poderíamos encontrar, pois os conceitos vão assumir conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais, considerando que estamos perante um campo de investigação plurifacetado, constituído por vários modelos teóricos que enformam os diversos posicionamentos.

Procuramos, no entanto, conduzir o nosso trabalho para a conclusão do objectivo que nos propusemos no início do nosso trabalho, levando-nos a adoptar a metodologia que apresentamos e que orientou as nossas investigações. Igualmente foram classificadas as técnicas de recolha e análise de informação.

Nesta conformidade, e depois de termos, nos capítulos antecedentes, explicitado a matriz teórica que constitui o referencial desta pesquisa, passamos a um nível meso e micro de análise, fundamentando as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos e da metodologia de investigação, apresentando o problema, o objectivo de estudo e as questões orientadoras:

1. Começamos por analisar as representações que os Pais, Professores, Alunos e os próprios AAE têm sobre os AAE, e constatamos que talvez tenham uma visão refractada, ou seja cada um vê à sua maneira, e que a mesma não é estática mas dinâmica, por exemplo o professor mais novo tem uma visão e o mais velho tem outra, sobre a importância da acção dos AAE na dinâmica da escola.
2. Os AAE ganham substância conforme vêem as representações que têm deles, ou seja, sentem-se mais ou menos importantes, e acabam por “ser” as “representações” que os outros têm deles. Verificamos ainda que a identidade dos AAE depende mais do que fazem, do que do vector legislativo e formativo.



3. Num primeiro momento do nosso trabalho empírico constatamos então vários matizes, não sendo claro encontrar um perfil unívoco mas sim “multifacial” e “poliédrico” dos AAE que varia conforme “os tempos” e os “lugares”, o que não tem facilitado a definição do conceito de AAE que origina um estatuto algo débil e poroso.
4. Por outro lado verificaram-se contradições das “normas” das leis com a fonte das “normas” (talvez se deva dizer ordens!) por imposição das pessoas que têm poder sobre os AAE, originando por vezes disfunções ou distorções nas formas de agir e de pensar.
5. Podemos também encontrar desvios, ou seja, factores exógenos que desregulam o quadro normativo de direito e de facto.  
  
Existem assim factores de desregulação das normas, sejam as normas abstractas (decretadas na lei) seja as normas/ordens emanadas da direcção. Queremos dizer que embora haja leis, e normas aprovadas ao nível da escola, existem outros factores exteriores que muitas das vezes condicionam e alteram o que está aprovado, é o caso de “agendas ocultas” que levam a actuar de modo diferente com alunos ou professores.
6. O estudo analítico e interpretativo que fizemos permitiu-nos constatar alguns desvios existentes entre o desenho formal e as práticas desenvolvidas pelos AAE. Alguns decretos (e em especial os seus preâmbulos) não passam de retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afectam recursos), bem como pelas práticas dos diversos actores que, na administração central ou regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas.
7. Se compaginarmos e contrastarmos as “**representações**” e as “**normas**”, aparece-nos algo que se furta à lei e poderíamos dizer que à luz da vida da comunidade escolar estaremos a lidar com “sombras”...mas de facto é esta a realidade!  
  
Podemos ainda concluir que o AAE se encontra numa encruzilhada entre os papéis educativos que lhe estão atribuídos e uma herança do seu estatuto no passado como vigilante e contínuo.
8. O conflito destas diferentes atribuições conduz a um “jogo” entre o que deve e o que é, levando a uma construção de atribuições, responsabilidades e motivações que potenciam

práticas complementares e contraditórias. Concluimos assim que é mais fácil os AAE vincularem-se às normas do Presidente do Executivo do que à lei, porque têm mais benefícios, ou seja, os poderes *fácticos* são mais vantajosos para o AAE, pois em alguns casos se o funcionário dissesse que a ordem do director estava em contradição com a lei, a situação ficava mal para o funcionário.

9. Face à situação descrita, que se afigura paradoxal para estes profissionais, podemos subentender a possibilidade de existirem atitudes comportamentais dos AAE que configurem novas formas de individualismo profissional defensivo, perante a “intromissão” no seu quotidiano de novas formas de avaliação profissional. Com efeito, pensamos que estamos perante uma situação de forte conflitualidade, gerada pela ambiguidade do conceito de cumprimento do serviço e que passa ao lado da acção educativa propriamente dita.
10. Assim, o director tendo uma “ representação” ou ideia do funcionário, pode ordenar algumas funções, que do ponto de vista ético não têm razão de ser, mas tem um poder que é de facto!
11. Mesmo num sistema educativo altamente estruturado e centralizado como é o nosso, que impõe as suas regras através da produção legislativa aos estabelecimentos de ensino da sua dependência, constatamos que isso não quer dizer que os mesmos estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras.  
“O actor é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para *bater o sistema*.” (Lima, 1991:148). Por isso já tivemos oportunidade de referenciar no nosso trabalho o que este autor apelida de “infidelidade normativa” por parte das escolas às regras impostas que pode passar pela reprodução total, parcial, ou a não reprodução dos conteúdos normativos. Esta infidelidade às regras do sistema deve-se ao facto de os actores interagirem entre si e serem fiéis aos seus objectivos, interesses e estratégias, permitindo que a escola assuma a sua identidade dentro do sistema em que está inserida. Assim, “a escola não será apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas também uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e tomada de decisões” (Barroso, 1996a: 31).  
Reveste-se de especial importância os comportamentos estratégicos que os actores assumem, quanto a áreas que eventualmente considerem do seu foro, demonstrando alguma apetência

pelo controlo de áreas de incerteza dentro da organização. Friedberg (1995) acentua a importância do *poder* na inter-relação entre os actores, sendo a capacidade do actor estruturar processos de troca, aproveitando todos os constrangimentos e oportunidades existentes numa determinada situação para impor termos de troca favoráveis aos seus interesses. Podemos a partir de Sedano e Perez (1989: 89) referir a existência de centros de poder não reconhecidos oficialmente, canais de comunicação de carácter informal, que não sendo do domínio das orientações, nem estabelecidos oficialmente, são em muitos casos mais fidedignos que os formalmente previstos. Trata-se, pois, de uma troca negociada de comportamentos em que todos os participantes retiram qualquer coisa, permitindo ao mesmo tempo que algum (ou alguns) dela retirem mais do que os outros. Desta forma, esta negociação assume a forma de *jogos de poder*, nos quais assistimos à reprodução dos mesmos poderes *fácticos* por parte dos AAE que embora constrangidos pelas regras do sistema, também contribuem para a modificação dessas mesmas regras. Os poderes *fácticos*, são assim contra a fonte das autoridades das normas.

12. Dentro desta dimensão organizacional podemos alar de um organização escolar mais visível, que tem como base as normas e as regras formalmente definidas, e a dimensão invisível, que ganha espaço através das práticas implementadas, por vezes díspares, dos normativos legais. Parece então estarmos perante uma realidade complexa e movediça, onde por vezes os consensos e processos e decisão não são muito fáceis de conseguir.

De acordo com Estêvão (1998:187) que refere a este respeito que a leitura micro política escolar realça a escola como um espaço onde:” confluem influências interpessoais, compromissos e negociações, onde mecanismos de poder são mobilizados estrategicamente pelos actores”

13. Verificamos por exemplo que há AAE que até exorbitam nas suas funções... ou seja exageram as próprias ordens da direcção mas apenas em relação aos alunos dito “ anónimos”, ou professores mais novos, pois existe a tentação de quererem ser múltiplos da direcção, mas este poder não é normativo.

O poder dos AAE é por via de delegação de competências de “ cima para baixo”? Ou vem dos órgãos de gestão? Ou é a partir da legislação?

Verifica-se constantemente esta tensão, fruto do confronto entre o formalmente previsto e a acção realmente desenvolvida. Como já tivemos oportunidade de referir, a “marginalidade” da acção dos AAE, assim entendida por alguns actores dentro da escola, coaduna-se de facto com o cumprimento de ordens emanadas da fonte da autoridade que são os superiores hierárquicos, por vezes pouco fiáveis em termos de legalidade gerando, alguma insegurança neste funcionários.

14. Pelo que temos vindo a referenciar podemos então dizer que os AAE não se sujeitam totalmente às normas em abstracto (jurídicas), pois isso em algumas situações levava a entra em conflitos com os órgãos de gestão ou até com professores, mas também não podem obedecer apenas aos “poderes de facto”...assim talvez não estejam num lado nem noutro, estão no “ fio da navalha”, parece que acabam por não ter estatuto definido.
15. Podemos verificar ainda que os AAE não têm quadros de referência, explícitos, para os seus procedimentos, dos quais resulta uma “anarquia” de respostas perante as mesmas situações, principalmente quando não há uniformidade de procedimentos por parte dos órgãos hierárquicos que perante casos idênticos assumem posturas diferenciadas, gerado assim um espírito de insegurança juntos dos AAE, podendo inibir o espírito de iniciativa.
16. Podemos então dizer que se trata de uma estrutura epistemologicamente “débil”que não dependendo apenas das normas legais, também deveria minimizar a dependência aos poderes de facto!  
  
Consideramos fundamental diagnosticar estes poderes para uma melhor aproximação, ao enquadramento institucional destes técnicos, libertando-os um pouco mais dos poderes hierárquicos a fim de não se correr o risco de alimentar poderes *fácticos* no seio das escolas nem de alimentar poderes paralelos às mesmas.
17. A legislação deveria permitir uma maior regulação das condutas a partir da comunidade escolar, ajustando-se à realidade e como tal menos sujeita a infidelidades, deixando de haver o convite à infracção! Pois consideramos que os AAE estão incumbidos de modo informal de “agir” na escola sendo talvez desvalorizada a dimensão formal, gerando situações de ordens

contraditórias entre os AAE e os professores, que conduz à existência de espaços de acção mais ou menos “clandestinos”.

18. Neste contexto poderíamos dizer que os AAE representam um poder subtil com formas de expressão formal pouco significativas, mas com um grande poder de cariz informal dentro da escola, que de acordo com o que expusemos no final deste trabalho podemos apelidar de poderes *fácticos*.

Terminada esta investigação, e sendo um estudo de caso, não esgota todas as possibilidades de pesquisa em função desta problemática, pois sentimos que não apresentamos uma conclusão única e definitiva, podendo vir a beneficiar de contributos potenciadores para o estudo de uma outra dimensão dos conceitos de “estatuto” e de “ser” dos auxiliares da acção educativa nesta organização complexa que é a escola. Não foi possível analisar todas as dimensões da escola, restando-nos deixar pistas de trabalho a merecerem resposta em futuras investigações, relativamente ao desenvolvimento profissional dos AAE, e procurar compreender se os órgãos de gestão e professores já perceberam a urgente necessidade de procederem às reformulações exigidas pelo novo desenho organizacional da escola, onde os AAE terão um papel importante, e se sentem motivados para tal.

---

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo (1991). Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Caderno de Ciências Sociais*, nº 10/11, pp.133-135.
- AFONSO, Almerindo (1994). O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação. *O Professor*, nº 22, pp.40-45.
- AFONSO, Almerindo (2005). *Avaliação Educacional. Regulação e Emancipação*. S. Paulo: Cortez, Editora, 3ª edição.
- ALMEIDA, L. MOTA, C. & MONTEIRO, E. (2001). *O auxiliar de acção educativa no contexto de uma escola em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação
- ALVES, J. Matias (1998). Organização, gestão e projectos educativos das escolas. *Caderno Correio Pedagógico*, nº 5. Porto: Asa. pp:11-37.
- ALVES, J. Matias (1999). *A Escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. CRIAP. Porto: Asa.
- AZEVEDO, J. (2000). *Das escolas "Sísifos", à construção social de uma nova institucionalidade*. Seminário, *Escola Jovem. Um novo olhar sobre o ensino médio*. Brasília.
- BACHARACH, S. B. & LAWLER, E. J. (1980). *Power and politics in organizations*. San Francisco: Jossey – Bass.
- BACHARACH, S. B. (1988). Notes of a Political Theory of Educational Organization. In: WESTOBY, A. *Culture and Power Educational Organizations*. England: Open University Press, pp. 277-288.
- BALDRIDGE, J.V.(1971). *Power and conflict in the university*. New York: Wiley.
- BALL, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BARROSO, J. (1995). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836 – 1960)*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- BARROSO, J. (1996a). *Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?* Conferência proferida no Fórum Nacional de Projectos – PEPT 2000 contra a exclusão escolar, Lisboa.
- BARROSO, J. (1996b). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp: 167 – 189.
- BARROSO, J. (org.) et al. (1996c). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2002). A Investigação sobre a Escola: Contributos da Administração Educacional. In *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol. 1, nº 1, pp. 277-320.
- BARROSO, J.(2005). *Políticas Educativas e Organização Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BELL, J.(1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- BERNOUX (1999). *A Sociologia das organizações*. Porto: Rés
- BLASE, J. (1991). *The Politics of life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications.
- BLAU, Peter, M.& SCOTT, W. Richard (1977). *Organizações formais*. S. Paulo: Editora Atlas
- BOGDAN, R & BILKEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, pp. 155-166.
- BOLMAN, L. G. & Deal, T. G. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organisations*. San Francisco: Jossey Bass.
- BOURDIEU, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BRITO, C. (1998). *Gestão Escolar Participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- BRUNSSON, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: Dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa
- BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- CANÁRIO, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (org), *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora, pp. 121-149.
- CASTRO, Paulo A. Sousa (2002). *Participação e Cidadania na Organização Escolar. Um estudo da acção dos Auxiliares de Acção Educativa em contexto organizacional*. Braga: Universidade do Minho (Policopiado).



- CORREIA, J. M. B. (2007). *A importância da formação no desempenho dos Auxiliares de Acção Educativa*. Lisboa: Universidade Aberta (Policopiado).
- CORTESÃO, L. (1998). Da necessidade de vigilância crítica em educação à importância da Investigação-acção. *Revista de Educação*, vol.VII, nº1, pp. 26-35.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- CROZIER, Michel (1981). *O fenómeno burocrático*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- CROZIER, Michel (1989). *L'entreprise à l'écoute*. Paris: Inter Éditions.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1980). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 22-25.
- DELORS, J (1996). *Educação um Tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Asa.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, nº33, pp.505-529.
- DUBAR, C. (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Rui Canário (Org.), *Formação e Situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 43-52.
- ELLIOTT, J. (1997). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata
- ELLSTROM, Per-Erik. (1983). Four faces of educational organisations. *Higher Education*, nº12, pp. 231-241.
- ELLSTROM, Per-Erik. (1992). Understanding Educational organizations: an institutional perspective. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, nº 3 pp.9-22.
- ESTEVÃO, C. V. (1998). *Gestão estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE
- ESTEVÃO, C. V.(2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional*. Porto: Asa.
- ETZIONI, A. (1972). *Organizações modernas*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

- FALCÃO, M. N. (2000). *Parcerias e Poderes na Organização Escolar. Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*. Lisboa: IIE.
- FAYOL, H. (1984). *Administração Industrial e geral*. São Paulo: Editora Atlas.
- FERREIRA, F. I. ; MONTEIRO, M.; SARMENTO, T. (Coords.) (2003). *Formação de Identidades*. Braga: Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura.
- FORMOSINHO, J. (1980). As Bases do Poder do Professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 14, pp. 321-328.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- FRIEDBERG, E. (1988). L`analyse sociologique des organisations. *Pour*, nº28, pp:3 - 120
- FRIEDBERG, E. (1993). *O poder e a regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GIDDENS, A. (1998). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- GLATTER, R. (1992). A Gestão como Meio de Inovação e Mudanças nas Escolas. In, NÓVOA, A. (org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 139-161.
- GOETZ, J. P. & LeCOMPTE, M.D. (1984). *Etnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- GOMES, R. (1992). *Culturas Organizacionais de Escola e Identidades Profissionais dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GONZALEZ, P. F.. (2002). *Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. In: ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. *Professores y escuela: hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Éditiones Pedagógicas, pp:50-55.
- GREENFIELD, W.D. (1989). *Moral, imagination, interpersonal competence, and the work of school administrators*. Berkley, CA: Mccutchan.
- GUERRA, M.S. (2002). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa
- HABERMAS, J (1974). *Theory and practice*. London: Heineman.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. London: Hodder & Stoughton.

- HOYLE, E. (1988). Micropolitics of educational organisations. In Adam Estoby, (ed), *Culture and power in educational organisations*. Philadelphia: Open University Press, pp. 255-269.
- LIMA, L. C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. (1990). Participação discente, socialização normativa na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas. *Aprender*, nº11, pp:29-37.
- LIMA, L. C. (1991a). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*, nº 4, pp. 141-165.
- LIMA, L. C. (1991b). Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional. *O Professor*, nº 22., pp. 58-92.
- LIMA, L. C. (1991c). O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situação e Perspectivas.SPCE,*Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 91-117.
- LIMA, L. C. (1992). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa da Educação*, Vol.5, nº 3, pp. 1-8.
- LIMA, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- LIMA, L. C. (1995). Reformar a administração escolar: A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista da Educação*, Vol. 8, (1), pp. 57-71.
- LIMA, L. C. (1996). Construindo um objecto para uma análise crítica da investigação em Portugal sobre a escola. In J. Barroso (coord.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, pp: 15-39
- LIMA, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho
- LIMA, L. C. (2003). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez Editora, 2ª edição.
- LIMA, L. C. (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa.

- LIMA, L. C. (2007 a). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In, Maria de Fátima Chorão Sanches (Orgs) *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora, pp. 39 –57.
- LIMA, L. C. (2007). Administração da Educação e Autonomia das Escola. In, Debate Nacional sobre Educação: *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.1-50.
- LODI, J. Bosco. (1984). *A História da Administração*. S. Paulo: Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios.
- MERRIAM, S. B. (1998). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey- Bass.
- McGREGOR, D. (1980). *O lado humano da empresa*. São Paulo: Martins Fontes.
- MORGAN, G. (1986). *Images of the organization*. Newbury Park: Sage Publications.
- MORIN, E. (s/d). O que é a burocracia, in Edgar Morin *et al.* (org.), *A Burocracia*. Lisboa: Socicultur, pp.33-38.
- NAVARRO, M. F. (1995). *Modelos de intervenção em saúde na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário*. (Policopiado).
- NIZA, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, vol.11, nº1.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In António Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-43.
- NÓVOA, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PALHARES, J. A. (1996). *A Juventude, a Participação e a Escola. A Participação Estudantil em Eleições Associativas na Escola Secundária*. Braga: Universidade do Minho, IEP.
- PALHARES, J. A. (1996a). O Associativismo Estudantil e a Participação Associativa na Escola Secundária. Práticas e processos de Mudança Social. *Actas do III Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: APS.
- PALHARES, J. A. (1998). A Participação estudantil em eleições associativas. In Lício C. Lima (org), *Por favor elejam a B*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 147-188.
- PASCAL, P. (2006). *A Escola faz-se com pessoas – Undi N ta Bai*. Porto: Profedições.
-

- QUIVY, R. & CAMPNHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROCHA, P. M. S. (2005). *O Clima da Escola e os Auxiliares de Acção Educativa. Um estudo realizado nas escolas secundárias do barlavento algarvio*. Lisboa: Universidade Lusófona (Policopiado).
- SÁ, V. (1996). O Director de Turma na Escola portuguesa: Da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 9 (1), pp. 139-162.
- SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica – o caso do director de turma*. Lisboa: IIE.
- SÁ, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho/IEP.
- SANTIAGO, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SARMENTO, M. J. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, Vol. 2, (2), pp.15-26.
- SARMENTO, M. J. (2000). *Autonomia das Escolas. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, M. J. (2002). *Lógica de acção das escolas*. Lisboa. IIE.
- SEDANO, A. M. & PEREZ, M. R. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel, S.A.
- SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (Orgs) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 135-158.
- SILVA, G. (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional. Um Estudo centrado na realidade portuguesa*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 34-65.
- SILVA, P. (2003). *Escola – Família uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.
- TAYLOR, F. W. (1990). *Princípios de Administração científica*. São Paulo: Editora Atlas
- TORRES, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: CIEd/IEP.

- TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (2009). As organizações escolares: Um croqui sociológico sobre a investigação portuguesa. In Pedro Abrantes (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Pedago, no prelo.
- TYLER, W. (1991). *Organización Escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata
- WEBER, M. (1978). Os três aspectos da autoridade legítima. In Amitai Etzioni (org.), *Organizações Complexas: Estudo das organizações em face dos problemas sociais*. S. Paulo: Atlas, pp:17- 26 ( trad. port.).
- WEBER, M. (1997). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70
- WEBER, M. (2008). *Três tipos de Poder Legítimo*. [Em linha] [Acedido em 15 de Maio de 2009, Disponível em [www.Lusosofia.net](http://www.Lusosofia.net)]. (Trad. Artur Morão).
- YIN, R. K. (1984). *Case study research design and methods*. London: Sage

## **Legislação e Normativos**

- Decreto-Lei nº 36507, de 17 de Setembro de 1947
- Decreto-Lei nº 36508, de 17 de Setembro de 1947
- Decreto-Lei nº 37028, de 25 de Agosto de 1948
- Decreto-Lei nº 37029, de 25 de Agosto de 1948
- Decreto-Lei nº 48572, de 9 de Setembro de 1968
- Decreto-Lei nº 49410, de 24 de Novembro de 1969
- Decreto-Lei nº 513/73, de 10 de Outubro
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro
- Decreto-Lei nº 57/80, de 26 de Março
- Decreto-Lei n.º24/84, de 16 de Janeiro
- Lei n. 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)
- Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio
- Decreto-Lei nº 357/88, de 13 de Outubro

- Decreto-Lei n.º 497/88, de 30 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 184/89, de 2 de Junho
- Decreto-Lei n.º 191/89, de 7 de Junho
- Decreto-Lei n.º 353-A/89, de 16 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 427/89, de 7 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto-Lei n.º 245/98, de 10 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 404-A/98, de 18 de Dezembro
- Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de Julho
- Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
- Ministério da Educação (1991), Colectânea de Legislação sobre *Reformas do Ensino em Portugal: 1835-1869*. Tomo I

---

**ANEXOS**

---



---

**ANEXO 1**

---

## **Entrevistas:**

### **Questões aos Professores**

- 1- Qual a actividade que mais valoriza nos AAE?
- 2- Globalmente como classifica o desempenho dos AAE?
- 3- Quais as tarefas que deviam fazer?
- 4- O que deveriam deixar de fazer?
- 5- Valoriza a opinião dos AAE? Em que aspectos? Porquê?
- 6- Em que situação recorre aos AAE?
- 7- Considera que o conceito de “acção educativa” está interiorizado?
- 8- O que entende por acção educativa?
- 9- A Escola tem pessoal não docente devidamente qualificado?
- 10- Tem alguma opinião sobre a relação entre os AAE? E sobre os AAE com os professores, alunos e Encarregados de Educação?
- 11- Poderia contar alguma situação exemplificativa?

## **Entrevista 1**

### **Professora do quadro**

#### **Orientadora de estágio**

1-A actividade que mais valorizo nos AAE, é a que se relaciona como auxílio directo aos alunos principalmente aos que iniciam a vida nesta escola.

2-O desempenho destes funcionários classifico de médio, porque a maior parte deles não está preparado para as várias exigências do seu papel...talvez por falta de formação ao nível cultural, pessoal e educativo, penso que têm papeis que não estão desenvolvidos.

3-Pelo lugar que ocupam têm tarefas bastante polivalentes, acho que se preocupam mais com as limpezas e controle de alunos, não de modo pedagógico, pois é feito de modo bruto, salvo algumas excepções.

4-Penso que não trabalham de mais, até há momentos mortos que poderiam ser aproveitados para desenvolvimento de outras actividades que os enriqueceria.

5-Valorizo, e como qualquer profissional têm direito a serem ouvidos, nas propostas que apresentassem, até como concorrentes entre eles, principalmente os postos de trabalho que ocupam, onde nem sempre se sentem justificados.

6-Evito recorrer aos AAE, é mais a nível de material, e raramente a nível disciplinar. Mas também não sinto que eles estejam à vontade, penso que ficam constrangidos quando solicitados.

7-O conceito de acção educativa não está interiorizado, penso que eles se sentem mais funcionários de limpeza e não de uma acção educativa.

8- Entendendo esta como o papel que se desenvolve entre o educador e um educando e que envolve os papeis de uma pessoa que tem mais poder, que é mais velha, de pessoa que sabe, orienta e apoia, é neste sentido que entendo a “acção educativa”.

9-Não, penso que não. Até ao nível dos administrativos considero que não são qualificados, pois sabemos que alguns até fizeram o 12º ano à noite mas com muitas dificuldades, e sem grande qualidade.

10-Penso que a concorrência é cada vez maior entre eles, por serem avaliados e haver o regime de cotas...mas parece-me que já antes se notava uma certa delimitação de territórios de trabalho...

Sinto que há um grande fosso, talvez porque os professores os vêem apenas como auxiliares, e os auxiliares por sua vez não se sentem bem nesse papel, ou seja penso que se sentem inferiores no lugar que ocupam, e que há uma relação de hierarquia, mais ou menos assumida pelos professores

Com os alunos há de tudo, embora alguns revelem que as relações com os alunos e com os pais são escassas, e parece-me que também não fazem esforço para que isso aconteça, e isso até seria frutífero dado que os AAE assistem a situações que seriam importantes que os pais soubessem...

O desempenho global acho apenas suficiente e que deveria ser melhorado.

10-Já fui chamada à atenção por causa das requisições de material, como por exemplo de um leitor de CD´s...tendo eu dito anteriormente que se estivesse disponível, pedia para o usar caso contrário não fazia mal...e a funcionária referiu simplesmente: - Tem que fazer uma requisição!

Também já assisti a uma situação na reprografia... Embora havendo uma regra que define os prazos para copiar os testes, sempre que podem fazer as cópias quase na hora, mas já presenciei um caso em que o funcionário disse que não fazia, pois o professor não tinha pedido nos prazos previstos ou seja com 48 h de antecedência, mas também se verificou de imediato que o professor foi apresentar queixa deste funcionário ao C.E.

Enfim já ouvi muitas histórias, e situações em que se critica a falta de colaboração dos funcionários. Melhor seria definir bem quais os papéis.

Pensos que os funcionários têm poder... têm poder! Talvez não o utilizem muito, talvez porque se sentem num grau de hierarquia inferior, mas também não é muito valorizado por eles.

## **Entrevista 2**

### **Professora do Quadro**

#### **Exerceu as funções de coordenadora dos Directores de Turma**

1-É difícil distinguir mas talvez a relação com os alunos, mantendo-os mais ou menos calmos....

2- Vão fazendo....

3-Acho que deviam trabalhar mais nas salas de aulas...pois deviam saber trabalhar com os equipamentos de informática por exemplo, ou se estivesse programada uma aula de grupo, preparavam a sala, pois para nós é uma perda de tempo, e penso que não o fazem porque não têm formação, não sabem lidar com o material, enfim....

4- Não sei...

5-Valorizo a opinião porque eles têm uma visão dos alunos muito interessante e sabem histórias que nós não sabemos e conhecem-nos no recreio! E essa dimensão dos alunos é reveladora de aspectos que nós desconhecemos...

Lembro-me de um aluno, que até se portava bem comigo, nas minhas aulas, e tinha um mau comportamento que eu não imaginava...

6-Não recorro aos funcionários...e pedir-lhes alguma coisa é muito raro...prefiro ser eu a prepara as coisas.

7-O conceito de AAE não está interiorizado, apenas a um nível empírico! Todos temos um sentido de educadores, como pais, cidadãos etc, mas como visão profissional da educação, isso não! Não têm uma acção educativa, eles têm um papel mais ao nível da execução de tarefas, e acho que eles se comportam com os alunos na escola como se fosse num café ou na feira, e tenho a sensação que não têm formação como educadores.

Alguns até terão habilidade pela experiência de vida, outro não sabem ser educadores.

Estive vários anos no pedagógico e nunca ouvi um funcionário falar, talvez por não terem formação, e por outro lado parece-me que os professores não reconhecem muito bem a presença destes funcionários nos órgãos de gestão...apenas lhes reconhecemos alguma experiência em certos espaços exteriores e mais clandestinos, que nós não conhecemos muito bem.

Penso que a própria estrutura da escola não nos leva lá para fora...não podemos ficar a conversar lá fora sem vir à sala dos professores e quem fica com os alunos no recreio são os funcionários, e às vezes ouço-os muito nesse sentido de contarem histórias dado que testemunham episódios e comportamentos dos alunos que para nós podem ser insuspeitos, e que eles conhecem de uma outra forma.

9-Quanto à formação, penso que é muito pouca!

10-Entre eles há uma forte dose de conflito, pois até já surpreendi uma discussão entre eles....e tive que esperar... até acabar para eu sair da sala em que me encontrava, fiquei um pouco constrangida com a situação e com o que ouvi, pois trataram –se mesmo muito mal!

Uma funcionaria até já me disse que acabou a paz entre eles, desde que veio a avaliação, por outro lado já me apercebi relativamente aos serviços que têm que fazer, que uns são mais agradáveis que outros, o que também gera problemas ...

Penso que devia haver mais polimento no tratamento com os alunos... eu até nem intervenho, porque trata-se de um auxiliar, pois já me apeteceu dizer a alguns que não é assim que se deve falar, eu até compreendo que às vezes é difícil...

11-Penso que é um grupo com um poder muito subtil, por exemplo quando foi a história das faltas dos professores por exemplo...que eu já te falei... o funcionário chegou à minha beira e disse, ó professora está a ver...agora os professores faltam muito menos, ou seja estão a observar isso! Pareceu-me que queria dizer alguma coisa...eles sabem muito bem quem falta e quem não falta, eles têm uma imagem muito definida e concreta de cada um de nós, estou absolutamente convencida disso pelas observações que fazem deste ou daquele, por exemplo há dias estive na secretaria, e uma funcionária disse uma coisa deste género...a professora é das que não falta...

Podem não acusar, mas têm umas imagens dos professores, e não sei se coincidem com as nossas, e entre eles fazem comentários... agora a forma como usam isso...?

Por exemplo, um funcionário cá da escola, marcava quase de imediato as faltas aos professores após o segundo toque, até parece que lhe dava prazer ter um carimbo...e um dia eu cheguei um pouco mais tarde para uma aula de duas horas, por isso faltei o primeiro tempo, e informei a funcionária que iria assinar apenas o segundo tempo, e ela disse-me:

- Ponha aqui uma assinaturazinha, e não lhe marco a falta....

E eu disse-lhe que já tinha metido na secretaria a respectiva comunicação de falta...as há mais casos destes na escola...

Sinto que não fui capaz de a confrontar com esta situação, mas entendi que era um presente envenenado, ela ficava com mais um “dado” sobre mim, e até sobre a tal “imagem” de que esta é das que assina...

Por outro lado pode também ter ficado com uma ideia da minha seriedade...não sei muito bem. Há vários “jogos” que se fazem e até é giro percebê-los! E eu depois disso fui ao C. Executivo e contei o que se passou...não era uma queixa...mas talvez não pudesse estar naquelas funções, pois se o fez comigo, faz com toda a gente.

Na reprografia por exemplo o Sr. X às vezes é muito desagradável, é conforme a maré...claro que trata pior os professores mais novos ou de quem não gosta...é absolutamente discriminatório! Por isso eu sou muito defensiva, e tento cumprir o que está estipulado, pois acho que devemos cumprir as regras para não sairmos fragilizados, pois assisti a vários casos, e até já assisti aos comentários que fazem depois do professor sair como: ...ai este tem a mania...nunca trás as coisas a tempo...assim como já ouvi outras coisas do género: ...ele não segura os alunos...se eu for lá, resolvo logo a questão....ou uma funcionária que um dia passou por mim e disse:

- Ó professora já viu a barulheira naquela sala?...ora acho isto penoso, até me parece que é uma forma de poder, sobre a minha imagem...saber que tenho uma imagem perante os funcionários, sabendo que eles olham para mim e conhecem as minhas fraquezas todas, acho eu!

Somos avaliados por eles, disso não tenho dúvidas...e até que ponto isso me afecta ou não na minha vida profissional?

### **Entrevista 3**

#### **Professor do Quadro**

##### **Vice-presidente (Responsável pelo pessoal não docente)**

1-São várias as actividades que valorizo nos AAE, como a relação com as pessoas, alunos e o apoio que lhes podem dar, o apoio aos professores, e como base disso também o serviço de limpeza...

2-Tendo em consideração a formação básica que eles têm, penso que o desempenho é bom, salvo uma ou outra excepção...

3-Eu acho que dentro dos AAE deveria especificar-se as pessoas e dar-lhe formação, e de acordo com as suas características deveriam ser colocados num serviço concreto.

4-Na minha perspectiva, há uma coisa que os AAE nesta escola têm vindo a fazer embora não a 100% que é o apoio e acompanhamento a alunos com deficiências graves, na minha opinião deveriam ter formação, ou então recorrer a técnicos específicos para os apoiar.

5-Sim, a opinião deles é importante. Uma coisa é estar “cá em cima”, outra coisa é o de estar em contacto com os problemas, e é sempre importante a sua voz.

6-Em várias, em termos gerais, surge uma situação nova, tenho que recorrer a eles para que as instalações estejam adequadas e em condições.

7-Nem sempre! Eles ainda têm a ideia de um simples trabalhador, eles não entendem ainda que o trabalho deles pode ser importante na acção educativa, na forma de estar, na linguagem...

8-Pois o conceito é muito vasto, o AAE é o que sustém o trabalho dos docentes! Na minha opinião o AAE deveria ser uma “bengala” para o professor quer em termos educacionais, quer em termos



culturais, e parece-me que na escola está a ser muito “ o ter o espaço e as condições para exercer a actividade”

9-Devidamente talvez não, vão fazendo formação a retalho, têm feito diversas formações ao nível da relação com os outros, e de modo especial o pessoal que trabalha nas cozinhas, têm feito uma formação mais específica...a forma como lidar com os alimentos, preparar, alocar e condicionar...essas coisas todas, e nesta matéria têm feito.

10-É boa ...até podem fazer permutas de horários...

E com os professores?

- Eu enquanto membro do executivo não noto atrito entre os funcionários e professores, não sei qual a opinião dos professores e o mesmo acontece com os alunos e E. Educação, até porque há alguns funcionários que fazem parte da Associação de Pais, e isto é uma prova de que há aqui uma grande proximidade.

É um grande grupo!... e que se mantém ao longo do tempo na escola, ao contrário dos professores, e isso dá-lhe um certo poder, mas também é uma mais valia, ou seja é possível dar continuidade ao trabalho e aos processos.

. Nestes quatro anos por exemplo tenho uma experiência de trabalho com eles que é o serviço de “ rotatividade”ou seja formam-se várias equipas de modo a efectuar serviços diferentes ao longo do ano, e ao mesmo tempo desaparecem esses poderes, vão-se diluindo...e por outro lado o funcionário ganha outro “now how”!

Acho que eles têm consciência da força que têm, é um grupo de peso, não tem o peso do professor...mas sabem que o têm em termos estatísticos e funcionais, pois se o trabalho que fazem não for feito põe em causa toda a escola, e eles têm consciência disso, e é bom que o tenham, e que isso seja valorizado.

**No final, considerando o cargo que este professor ocupava no C. Executivo fez mais algumas questões:**

A) Considera que estes funcionários conhecem bem a legislação sobre a profissão?

Nem sempre, e na última reunião que tive com eles, entreguei fotocópias do Regulamento Interno onde estão salvaguardados os direitos e os deveres...para darem uma vista de olhos...

B) Quais os critérios para admitir AAE?

Ainda há pouco tempo fizemos um concurso, onde eu fui o presidente de júri para seleccionar mais dois funcionários, e em função do perfil que precisávamos, eu e a equipa do júri estabelecemos um conjunto de questões que eles teriam de responder.

C) É necessária formação específica?

Não. A tendência é alargar as funções dos AAE, há escolas que até recorrem aos POC, e que também podem fazer os mesmos trabalhos. A experiência que temos aqui na escola, e precisamente dos últimos que foram aqui colocados, fazem o papel de AAE, ou seja limpeza, acompanhamento, essas coisas todas, e tivemos um outro caso, que agora faz parte do quadro da escola, que é uma pessoa que foi admitida, e que me ajudou a fazer o inventário da escola, dei-lhe alguma formação, e acabou por fazer um trabalho óptimo...

Em função das características do pessoal que nós pretendemos, contactamos o Centro de Emprego, e eles enviam-nos uma pessoa que esteja disponível.

D) Os AAE nesta escola estão representados nos vários órgãos a que têm direito. Como vê a sua participação?

Sim, sim, são bastante intervenientes, por exemplo quando foi solicitada a sua representação no pedagógico, foi mais fácil agora, pois antes era mais difícil os mais antigos organizarem-se para arranjar os representantes, eles hoje sentem a necessidade de fazer ouvir a sua voz e parece-me que o facto de eles fazerem parte de certos órgãos, motiva-os bastante...

## **Entrevista 4**

### **Professor do Quadro**

#### **Presidente do Conselho Executivo**

1-A actividade que mais deve ser valorizada para este grupo de trabalho é a actividade educativa, a função principal é a de educar, orientar e falar com os jovens e aliás o próprio nome deles é o de auxiliar de acção educativa. O nome está bem escolhido...agora se é vivido isso é outra questão, agora que está bem empregue está!

2- O desempenho do pessoal auxiliar, dá-me a ideia...os mais velhos...quer dizer nós temos aqui dois tipos de auxiliares os mais antigos que receberam uma sabedoria e uma cultura que ficou a meu ver parada no tempo, e como fica cristalizada não avança, as pessoas não se modernizam, ora os mais novos aparecem com novas ideias e novas concepções mas como são poucos, acabam por ficar apagados, pois o grupo “mais velho” até é capaz de os chamar de outros nomes...

A ideia que tenho deles é que trabalham como antigamente trabalhava um funcionário no tempo em que nós éramos alunos, não evoluíram e parece-me que até têm medo de evoluir.

Em termos de comportamento por vezes já notei, por exemplo há duas ou três semanas atrás, dois alunos agrediram-se dentro do bloco, e o funcionário...até um bom funcionário...pura e simplesmente não fez nada!

E eles agora de acordo com o novo estatuto do aluno podem e devem fazer as respectivas participações...mas eles até que entrem na “nova cultura”...é complicado....de facto há aqueles que realmente se interessam, mas são muito poucos, a maioria é o deixa andar...ou seja varre porque varre...cumpre o horário...leva o livro de ponto que o professor se esqueceu....

3- Isto é muito complicado...é muito complicado, porque aqui também há a questão do ordenado que eles recebem...é muito baixo, todos eles ganhavam mais se trabalhassem lá fora. Isto sempre foi assim, há uma tradição do Estado, em que a primeira função que era atribuída era a da limpeza.

4- A limpeza, nunca deveria ser feita por eles, porque é onde eles perdem mais tempo, e não podem ser precisamente auxiliares da acção educativa. Também é onde eles têm mais problemas porque eles são muito justos das suas ideias...há os que têm 3 salas para limpar e os que têm 4, ou seja a distribuição de serviço para eles é limpeza, e não o estarem com os alunos, observar os alunos, se os rapazes entram nas casas de banho das raparigas...ou seja prever acontecimentos e problemas...mas não, para eles é limpeza e isso acho que é estar agarrado ao passado...mas como é que são pagos? Uma parte são contratados...portanto está complicado....

Por vezes temos de recorrer ao POC. Isso traz alguns problemas em virtude de não trazerem experiência e formação na área, por isso são para trabalhar mais nos serviços administrativos, eles aí já dão a volta.

Em termos de avaliação agora também há alguma guerrilha devido às cotas. A avaliação está a criar grandes problemas...

5- Sim, sim valorizo, pois até nos processo disciplinares são ouvidos.

Eles têm ideias muito práticas, estou até a lembrar-me da reprografia, eles é que sabem como é que se organiza o serviço em termos de máquinas, de arranjos, aquisição de papel etc...

Eles têm gosto na sua área, e as coisas funcionam. Agora também os vejo nos órgãos de gestão e noto que eles gostam de participar, e também aí serão ouvidas as suas opiniões...raramente faltam às reuniões, e só não falam se não quiserem. Não falam muito...não...mas também a maior parte dos assuntos é da área do pessoal docente.

6- A organização aqui é esta:

Temos um que transporta a informação par o resto dos colegas, neste caso o bloco A onde funciona a sala dos professores...

Por exemplo o serviço da componente não lectiva ficou entusada! Há um ou dois funcionários daquele bloco que são informados pelos restantes, se são necessários professores...eles estão ligados... e funciona.

7- Não está por todos, talvez pelos mais novos...mas que ficam desmoralizados com os mais velhos que se riem deles...

8- Apoio educativo aos alunos. São eles que estão fora da sala de aula mais ligados aos alunos, são eles que nos dão muitas vezes conhecimento de situações complicadas de alguns alunos, estou a lembrar-me de um caso em que um aluno pequeno trazia o lanche de casa e chegava a uma certa hora do dia ia sempre à casa de banho...o que chamou a atenção do funcionário, até que um dia foi ver reparou que o menino deitava o lanche fora, não tinha capacidade para dizer aos pais que não queria, ora nenhum professor descobriria isto., tendo-se despoletado todo o processo, de ajuda ao aluno e à família. Eles de facto têm uma relação privilegiada com os alunos, têm até mais que os professores, eles têm um domínio...têm mais capacidade de respostas aos alunos, até porque a maior parte é do concelho, e eles conhecem as raízes a realidade muitos até são vizinhos e há mais entrosamento, metem-se mais na vida dos alunos do que na vida dos professores, para eles...respeitam os professores.

Sei que há escolas em que o funcionário diz ao professor...o senhor não pode fazer isto, não fez aquilo, vai ter falta etc, mesmo sem ter ouvido o órgão de gestão.

9- Precisam de mais qualificação! Nota-se. É necessária formação dada pelo Centro de Formação e com créditos.

Aliás o pessoal não docente desta escola são os que têm mais formação em relação às restantes escolas do conselho, o maior número de formandos nas formações é da nossa escola. Por exemplo podiam conhecer mais aspectos legais relativamente aos seus deveres e direitos, e é assim...por omissão podemos dizer que não conhecem, e acho que eles deveriam levar as coisas mais a peito. Por exemplo os serviços administrativos uma vez por mês fazem formação, a chefe do serviço reúne com eles e dá formação. Nos AAE, não é assim, porque o chefe é uma pessoa com muita idade e já não está virado para aí. Eles até gostam de fazer formação e penso que evoluem em termos de conhecimentos, mas a passagem dos conhecimentos para a prática é que penso ser nula. Penso que Têm resistência e medo de pôr em prática, ora eles são os primeiros a estarem em cima dos acontecimentos.

O que neste momento mais pratica o papel de AAE é na biblioteca onde realmente a funcionária tem formação e já lá está há alguns anos, e trabalha sozinha. Não sei até que ponto é melhor

trabalharem em grupo ou sozinhos...outro grupo importante são os que estão na portaria, e eles sentem isso e essa responsabilidade. São os primeiros a estarem atentos, a falarem com os pais, e a dizerem aos filhos para não fazerem isto ou aquilo...

O resto são auxiliares que estão nos blocos à espera que alguma coisa aconteça...

10- Entre eles há um chefe! Mas eles conhecem tão bem o chefe que o grupo “dele”, sem ele saber que é o grupo dele, conseguem coisas que os outros por vezes não conseguem...porque conhecem-no! Já sabem se ele está chateado ou não...se já bebeu um copo...se não bebeu um copo...e a maior parte são mulheres.

Por exemplo ontem numa reunião geral houve uma votação para eleger os representantes para a mesa eleitoral, e alguém perguntou onde estão a Joana, a Luísa, a Lurdes e a Felisberta .Alguém disse já foram embora! Foi o chefe que mandou!

Embora esta amizade não crie diferenciação de trabalho...o trabalho está todo por igual, por isso não há guerras entre eles...agora aquelas coisas...aqueles choradinhos...

Em relação aos professores penso que não há professores mandantes, e funcionários mandões sobre os professores, pelo contrário. Se por exemplo fizeres um inquérito aos funcionários do refeitório por exemplo, verifica-se que as grandes amizades deste pessoal é feita com os estagiários desta escola...o que demonstra uma relação mais íntima, não de professor que mande, nem de funcionário que vê um rapazinho novo rapariga nova e manda neles...há ligações boas!

Com os alunos também há! onde pode haver má relação é da parte dos alunos aos funcionários e isso já é má educação, e isso nota-se muito! Os funcionários até ficam tristes. Por exemplo os alunos deitam o lixo para o chão e se o funcionário chamar a atenção, eles dizem: Você está a aqui é para varrer!

Em relação aos pais nunca houve nenhum problema. Os pais nunca se queixaram e vice versa...

11- Sim temos várias histórias...temos...

Por exemplo o Sr P. é um bom funcionário, ou seja damos-lhe aquela competência, e ele cumpre com rigor. Por exemplo aqui acabou-se com os cigarros antes de sair a lei, pois ele era o

funcionário que varria e fazia os jardins, ora ele visualizava melhor os alunos que não cumpriam a lei, e então fazia questão de vir cá cima dizer o que se tinha passado para que se tomassem medidas, e se falasse com os pais. Marcava o seu espaço de trabalho e queria mostrar a sua competência e posição. E algumas vezes não podia ser atendido, ficava logo muito chateado e uma vez ou outra quase que impunha que se fizesse alguma coisa...

**Para terminar e como presidente do Conselho Executivo qual a maior dificuldade na gestão deste grupo de funcionários?**

Sinto que são um grupo importante mas com o poder dominado, em que eles não sabem onde começa e onde acaba, não há abusos...há uma linha e não passam daquela linha, também não há muito aquele género de funcionário que diga que não liga muito a isto, o que eu quero é receber o dinheiro e ir embora, não se vê isso...eles gostam muito pouco de serem apontados, ficam com vergonha, e ainda vão limpar melhor para as coisas ficarem bem limpas...são muito zelosos...

Não sinto como um grupo difícil...ou seja de pressão, se não também se notava isso na Assembleia, no Pedagógico e agora no Conselho Geral...

O chefe é o chefe! Do pessoal e tem as suas ideias, e gosta muito de vir aqui a cima dar as suas ideias, mas se a minha ideia for contrária...ele diz: pronto professor o professor é que sabe!...mas de facto é daqueles que gosta de dar opiniões...até são de cá...mas sabem muito bem quem manda...e sabem que podem falar com quem manda...dar sugestões e ideias...até sabem que algumas podem ser aproveitadas, outras não porque as coisas são assim, assim e assim...e tudo muito bem não se sente um poder que eles queiram institucionalizar...dominar nem por eles próprios nem por terceiros...

Onde havia problemas era entre o “pessoal de fora” e o “pessoal de dentro” ou seja entre o pessoal auxiliar e os administrativos, aí sim porque há uma história da escola e porquê? Porque 35% do pessoal que está “dentro” veio de “fora”, pois quando a escola abriu, como não havia muita gente nem concursos recorreram aos contínuos, e então alguns começaram a subir de “fora” para “dentro” isso criou algumas cisões e invejas...ora os que foram para a secretaria também quiseram mostrar serviço, e os de fora também começaram a fazer melhor...par se um dia mais tarde tiverem a oportunidade para subir...

Também estive cá um chefe de secretaria que ainda agudizou esta situação. A chefe actual conseguiu uma boa relação, e vê-se isso em almoços e jantares o que antes não acontecia...e eram separados.

## **Entrevista 5**

### **Professor do Quadro**

1.Vejo a actividade dos AAE sob duas formas:

Por um lado poderiam representar uma visibilidade de educação par os alunos que lhes estão confiados.

Por outro podem apenas transmitir algo que possa ser conotado como uma repressão junto da classe discente e até para a classe docente...

Parece-me que o AAE deveria formatar uma ligação entre os encarregados de educação os docentes, discentes e ate com os órgãos directivos da escola, na formação contínua dos alunos. Mas parece-me que a maior parte das vezes isso não acontece, ou por deficiência da própria formação do AAE, ou por ele não saber verdadeiramente qual o papel que deve desempenhar dentro de escola, ou porque os órgãos da escola apenas os usam como sistema repressivo junto dos discentes, ou por questão de mentalidade dos docentes, dos discentes e de si próprios, de pensarem que estão ali para serem mais um eixo na engrenagem da escola e que não são cooperantes e digamos, como concorrentes para o processo educativo.

2.Penso que poderia ser muito melhor. Pois a as actividades que desempenham estão muito relacionadas em saber apenas como é que os alunos se comportam nos átrios, não tem muito a ver com o verdadeiro sentido, com o âmago da questão do que deveria ser um AAE.

3-Eu penso que a formação contínua dos AAE deveria ser totalmente invertida porque ela não está a ser dirigida para o aspecto educativo, está a ser mais dirigida para tarefas executivas e administrativas, não deixar os alunos falar, correr, precipitarem-se...eu penso que a formação deveria ser numa outra linha e perspectiva, talvez uma formação contínua de auxiliares em que a tónica fosse dada mais à forma como deve ser um aluno num espaço escolar.



4- Eu acho que nesta escola se limitam mais a uma gestão administrativa do cargo, e não há cooperação educativa e participativa com os docentes, que era o que deviam fazer, são mais cumpridores de tarefas do que actores activos do processo educativo dos discentes.

5- Devia ser valorizada e nunca é!

Porque isto espalda aquela mentalidade que temos de uma escola onde quem é licenciado está no topo da hierarquia, quem não tem, é mais um elo na engrenagem mas não serve para nada

6- A maioria dos docentes recorre quando querem impor respeito e disciplina dentro da escola.

Muitas das vezes os professores não conseguem, também há uma falha muito grande na formação contínua de professores no que diz respeito à imposição da disciplina, porque a disciplina tem que ser algo que deve ser aceite, e não como uma imposição de cima para baixo.

7- Não. Absolutamente nada. Daí que a formação deles deveria estar mais orientada neste sentido. O que eles mais interiorizam é que são guardas de um bloco, de uma sala de aulas ou de uma escola e não passam disso.

8- A acção educativa devia dizer respeito a um âmbito muito mais alargado que envolveria encarregados de educação, docentes, discentes e os AAE, na perspectiva de um Homem todo e todos os Homens! E tudo isto numa perspectiva de cidadania. Ora para isto falta muito, como regras de educação, cidadania e o saber ser e estar.

9- Não! Falta muita qualificação, e até ao nível de habilitações académicas, embora agora com o programa das novas oportunidades eles estejam a querer qualificar-se nesse aspecto, mas falta muito na área “do que é ser educador”na qual eles têm um papel importante.

10- Parece-me que a relação entre eles, e a relação com os professores é quase a mesma.

Porque entre eles jogam num tabuleiro de xadrez muito complicado que diz respeito à subida na carreira, e com os professores jogam na perspectiva de que eles são licenciados e nós não somos, que resulta numa relação de inveja!!!

Quanto aos alunos penso que estes os vêem com muito maus olhos, no sentido de pensarem que eles são empregados que têm de limpar e varrer e não passam além disso, mas não vendo qualquer

papel interventivo na área da educação. Com os pais é a mesma situação e posso dizer um caso que se passou comigo, quando estava no Conselho Executivo, em que os pais achavam que AAE nem sequer tinham o direito de repreender os seus filhos, em qualquer situação de indisciplina dentro da escola, porque os viam muito abaixo dos professores.

11- Já presenciei vários conflitos entre os AAE e alunos e até com professores. Com alunos no sentido de não quererem acatar as suas ordens como um educador e responsável pela educação deles. Com os professores por muitas vezes estes pensarem que os AAE são seus empregados domésticos...Certo dia um professor chegou a uma sala de aulas e não estava colocado o projector como ele tinha pedido antecipadamente, e então resolveu sair fora da sala, e ao chamar a tenção do AAE partiu logo do princípio que iria fazer uma participação disciplinar...

Para finalizar penso que poderiam ser um grupo com muita força dentro da escola, se fossem entendidos como verdadeiros AAE, eles não sabem os direitos que têm...mas talvez não procurem saber, e daí que eles não sabem muito bem qual é o seu papel na educação dentro da escola.

Para além dos alunos eles são quem melhor conhece os professores pois entram dentro da sala de aulas...daí que eles saibam qual é o ambiente dentro das salas de aula. O problema está que muitas vezes eles relacionam-se com os órgãos de poder num aspecto de “graxismo”, isto é porque pensam que daí pode então advir uma subida na carreira.

Também se verifica alguma conivência entre AAE e alguns professores que “ roçam” a indecência permitindo que certos professores cheguem mais tarde e que tenham aquela indisciplina dentro da sala de aulas, e o professor contratado não tem acesso a estas facilidades.

## **Questões aos Encarregados de Educação**

- 1-Em que situação os pais recorrem aos AAE?
- 2-Considera que a escola tem pessoal não docente devidamente qualificado?
- 3-Qual a opinião que tem sobre o desempenho das funções dos AAE?

## **Entrevista 6**

### **Presidente da Associação de Pais**

### **Encarregados da Educação (EE)**

### **Representante no Conselho Geral**

1-Pelo meu conhecimento a principal razão é na portaria, questionam como é que o filho tem andado no exterior da escola...se tem tentado sair...

Portanto é sobre os alunos e o ambiente em geral que se recorre a estes funcionários, e por outro lado cada EE sobre o seu filho.

Isto é assim quando um EE quer saber como é que o seu filho anda em primeiro lugar vai à portaria!

-Tem visto o meu filho?

-Tem alguma coisa para me dizer?

Pois eu tenho conhecimento disso, de alguns pais que dizem que de vez em quando vão rondar a escola e falar com os Auxiliares...até mais vezes que com os professores! Estão mais acessíveis, não precisam de perder muito tempo...e consegue informações sem que o filho se aperceba que o pai andou por cá, e por isso é logo ali e primeira-mão!...

E acho que a escola deveria dar também mais atenção às informações dos AAE, porque eles têm muita informação!...o que acontece nas salas de aula...nos intervalos...e muitas vezes seria importante para os EE estas informações..." como é o meu filho fora da sala de aula?", porque as crianças podem ser uma coisa dentro e uma coisa a fora...eu por mim falo, porque tenho conhecimento pois tenho um filho cá na escola, e sei o que se passa

Por isso penso que todos os pais gostariam de saber qual a atitude, que vício tem os filhos, principalmente os mais novos, e aqui é importante a opinião dos AAE.

Porque é assim...o que acontece....quando os EE vêm à escola, o primeiro contacto que temos é com um auxiliar, na porta, no caminho...estão em contacto permanente, e por isso a forma como eles actuam são de facto o espelho da escola...se actuam com educação e simpatia, se actuam de forma

brusca...ficam com uma má imagem da escola...principalmente na primeira vez, eles são de facto o espelho da escola!

Talvez não estejam muito conscientes disso, eu penso que talvez por isso também não dão conta da responsabilidade e importância que têm...e de facto eles têm mais contacto com os EE do que qualquer outro....

2-Nesta escola não tem tido qualquer informação. Não conheço todo o pessoal, é muito complicado falar...mas também há muitas situações complicadas de gerir, às vezes há alguns relatos, são muito generalizados e pouco concretos...é mais a falta de flexibilidade dos AAE e a forma como põe as coisas, penso que teria de haver uma formação mais alargada a nível da Psicologia. Pois os jovens, e estamos numa evolução constante, e por isso não se pode lidar com jovens como há 15 anos atrás.

São pessoas que já estão há muito tempo nas escolas, habituaram-se a lidar de certa forma com os alunos, e eles hoje já estão noutra patamar e começa a haver alguns problemas. Até os pais já estão num patamar diferente...Precisam de se actualizar!

3-Penso que nem todos exercem as funções de AAE, mas alguma parte sim, quando eles aconselham os alunos sobre a forma de se comportarem no exterior, e eu já tenho assistido a isso, principalmente na portaria. Que não devem sair... e porquê, e tentam de uma forma ou de outra de modo suave explicar que sair por vezes iria atrasar ...acho que estão a cumprir uma parte das suas funções, haverá outras situações em que deveriam ser mais interventivos.

Tenho ouvido algumas queixas, mas penso que os pais não têm razão! Pois se o regulamento da escola diz que o aluno do 3º ciclo não pode sair...a não ser que esteja autorizado e em certos períodos...é para cumprir...

Considero que é um grupo que detém muitas informações, é talvez o grupo dentro da escola com mais informação, em termos ...de escola!...ou seja conhecem quase ao pormenor os vícios e as formas de estar...quem entra, quem sai...do professor, do aluno, encarregados de educação, restantes funcionários. São os únicos que sabem exactamente o que se passa, pois estão espalhados por toda a escola...ouve-se qualquer coisa e...a informação passa...até posso dizer que quem tem mais informação tem poder!

Talvez até nem tenham consciência, e não entendam esta capacidade ou não têm necessidade de a usar. De facto acredito que se quisessem utilizar....!!!!

## Questões aos AAE

1. Idade
2. Anos de serviço como AAE
3. Cargos que já exerceu
4. Conhece a legislação sobre os AAE? E o Regulamento Interno? Direitos e Deveres?

**(Deveres como funcionários públicos:** Isenção; Zelo; Obediência; Lealdade; Sigilo; Correção; Assiduidade; Pontualidade.)

**(Deveres do AAE:** Conservação espaços; Limpeza; Primeiros socorros; Prestar informações; Contribuir para a manutenção das normas; Registo de faltas aos professores; Comunicação de estragos)

5. Participou em formações enquanto AAE? Considera importante participar nestas acções?
6. Como considera que os alunos vêem os AAE? E os Professores? E os pais?
7. Do trabalho que faz qual o que acha mais importante? Porquê?
8. Qual a tarefa que deixaria de fazer?
9. Escolhia outra profissão?
10. O que entende por acção educativa?
11. Com caracteriza a relação entre os AAE?

## Entrevista 7

### Encarregado do Pessoal Auxiliar

(Nota: quando combinava com o Sr. M o local onde poderíamos realizar a entrevista, ele respondeu-me onde desejar...mas depois sugeriu ir para a sala dos professores...E a entrevista foi realizada na sala dos professores.)

- 1- 57 Anos
- 2- 40 Anos de serviço
- 3- Encarregado do pessoal auxiliar  
Membro do C. Pedagógico

Membro da Assembleia de Escola

Membro do C. Geral

- 4- Sim conheço, até mais ou menos bem!

Por exemplo há vários direitos...férias, faltas...quer dizer, agora também temos direito a participar nas reuniões do C.Geral, já estamos no pedagógico, e isto foi há pouco tempo, mas é bom, quer dizer...por sistema somos humanos e formalizamos as coisas de outra forma quando alguém está perto de nós...dizemos as coisas de outra forma, assim se estivermos perto, se quiserem dizer mal dos AAE já é diferente...por exemplo no pedagógico agora já é diferente!

Os direitos são os normais, e os deveres que o pessoal tem que ter, são todos...mas assiduidade e a pontualidade! Mas alguns não os levam a peito...

- 5- Participei em muito pouca. Ainda agora pediram para a gente se inscrever nuns cursos...que nós somos muito importantes, que somos os melhores do mundo, e foi tudo por água abaixo, claro que era só para a gente se inscrever! A gente tira alguma coisa é na formação...
- 6- Há professores mais acessíveis e outros menos, com uns podemos “brincar”...sabe o que quero dizer....Trabalhei em Lisboa e a relação aqui com os professores é que são mais chegados. Quanto aos alunos não são os melhores do mundo....mas são bons. Já trabalhei numa escola de Lisboa e havia mais problemas aí os funcionários impunham medo! E aqui põe respeito!
- 7- Fazemos de tudo...Somos uma peça importante na máquina, se faltarmos não há aulas, e se faltar um, dois ou três professores há aulas na mesma...mas na hora da verdade somos postos de lado, pois o que diz um funcionário não o mesmo que diz um professor...Por exemplo num dia um professor fez queixa de um funcionário ao executivo...já não me lembro bem de que foi...e quando o funcionário foi chamado, eu acompanhei-o...e quando o funcionário ia começar a falar mandaram-no calar! Somos uma voz pouco activa! Por exemplo eu tenho uma ideia, já estive em Lisboa, já estive na Preparatória, e vim abrir esta aqui...e é assim, se eu quiser mudar uma sala e o disser, e um professor ouvir...mais tarde, ele usa essa ideia, e então já não é do funcionário...somos pequenos e vamos morrer pequenos...
- 8- Temos de fazer de tudo, o que nos mandam fazer...mas talvez as limpezas...
- Quer dizer nós somos o “corpo da escola”, pois os professores vão embora no fim do trabalho, nós ficamos e continuamos, é como por exemplo na altura das férias um professor entra em

férias no dia 1 de Agosto, e no dia 15 de Julho já passa por nós e deseja boas férias...Isto revolta!

É como na festa de Natal, nós trabalhamos para festa antes e limpamos depois...mas pagamos o mesmo que os professores que só aparecem para o jantar...por isso agora vem menos gente, devíamos ser tratados de igual para igual, até podia ser noutra sítio fora da escola...

9- Ô professor nesta altura? (risos)

10- Quer dizer muita coisa! Um AAE daria para tudo! Por exemplo um professor de matemática só dá apara aquilo!

Sou do tempo em que havia pessoas para certas coisas...Agora há mais igualdade, já não é só um fazer limpeza...

Ainda me lembro de quando mudaram o nome para AAE, e na altura o presidente do Executivo, não sei se conhece, disse: Agora têm um nome especial! E eu disse-lhe: Isso dá mais dinheiro? Ou é só florido? Ou como agora que querem mudar os nomes mas a funcionar é a mesma coisa!...

11- Como grupo funcionamos!...

Mas é difícil mudar as ideias às cúpulas, não é fácil...uma vez levei uma ideia ao Executivo...ouviu-me...mas eu fiquei muito em baixo sabe porquê?...ouvi que estava aqui para trabalhar e não para pensar!!! E então falei com os colegas e todos deram apoio e disseram que assim não!

Para ser radical, e para isto mudar em tudo o que devia mudar, não só as cúpulas, mas também há vírus...as raízes estão podres.

Um funcionário nos primeiros dias, devora tudo...e depois fica mole...é só para se mostrar!

Sabe? Este esquema da avaliação é mau, e veio estragar o ambiente, e eu que também dou classificações...não é como vocês professores, que todos sabemos que é mais fácil...têm os testes e prontos...às vezes os que pedem mais alto são os que merecem menos e criam um “complot” um movimento...e nem sempre quem trabalha tem obtido isso, e dá-se a outra...e também sou contra a rotatividade...para alguns a escola é só para cumprir as horas...tenho que falar mais? Há bons e alguns que são muito maus!

Já cheguei a falar num convívio nas férias só para funcionários para limar arestas, por exemplo às vezes eu tenho que dizer certas coisas e dava jeito um encontro...sabe o que quero

dizer...ou inter escolas, a experiência para mim já não me interessa muito porque já a tenho, mas podia interessar a outras pessoas...

Quando há concurso, e eu faço parte do júri...já quando estava em Lisboa era, o mal é este, as pessoa fazem tudo e dizem que fazem tudo...Se a escola fosse minha eu não precisava de tantos funcionários, não metia os dois últimos funcionários do último concurso por exemplo, isto parece defeito da função pública que é o de fazerem o menos possível...

Se a escola fosse autónoma!?...agora nós somos a nível nacional, e por isso temos menos força e representação!

Por exemplo agora na eleição do Director...quando não votávamos éramos postos de lado...agora já estamos a ser tratados de outra forma, de forma diferente e isso é bom...

## **Entrevista 8**

### **Auxiliar de Acção Educativa**

- 1- 41 Anos
- 2- 18 Anos
- 3- Já fui guarda-nocturno, mas nunca estive em cargos. Mas temos representantes e tentamos saber informações do que se passa no pedagógico. Agora até levamos o problema dos alunos comerem dentro da sala de aulas, nota-se que os alunos compram por exemplo nas máquinas e levam lá para dentro. E também vamos dar a sugestão de voltar a haver o segundo toque, por exemplo os professores demoram muito tempo a ir para as salas...
- 4- Conheço mais ou menos, e conheço o Regulamento. Quanto aos direitos e deveres são todos o que disse.
- 5- Sim já participei em 4 ou 5 acções de formação e acho que são muito importantes, antes ninguém ia agora todos querem...sabe como é...
- 6- Nota-se que com os professores mais novos é mais fácil do que com os antigos...são ainda do tempo dos contínuos, os mais novos interpretam melhor as nossas funções...até que antigamente era o sr. empregado...e agora tratam-nos pelo nome...Os alunos do 3º ciclo são de relacionamento mais difícil, no secundário é mais fácil há mais entendimento entre nós e os alunos.



Por vezes os pais recorrem aos AAE quando conhecem, e pedem para comunicarmos qualquer situação que aconteça com os filhos...( por exemplo um filho que joga futebol, para nós vermos se ele fuma..e outras coisas...)

Uma vez tive um problema com o professor devido a uma substituição.

Fui chamar um professor, mas enganei-me na pessoa que estava de serviço...e, pedi logo desculpa...mas não é que a senhora levou-me ao executivo para se queixar de mim? E não aceitou eu ter pedido desculpas?...

7-São todas basta dar o exemplo de uma greve, e se os AAE aderir, o executivo não pode abrir as aulas, a nossa força é vista por aí...

8- Se pudesse tirar era a limpeza, nada tem a ver com o ser AAE, pois tem mais a ver como um instrumento de trabalho para facilitar toda a actividade escolar.

9- Gosto do que faço! Já fui guarda-nocturno e optei por ser Auxiliar.

10- Nós éramos vistos como o pessoal da vassoura, há dez anos para cá somos vistos como pessoas que podem dar um auxílio grande nas aulas facultando o material necessário. Antes valorizava-se a vassoura e agora é o atendimento, a educação, e tenho notado essa mudança.

11- Acho que agora o problema é a avaliação...acho que gerou muitos conflitos por causa das cotas, as pessoas sentem-se lesadas e há injustiças e quando os superiores atribuem mal as classificações...já se sabe como é...e outros são apontados como “escovas”...No entanto mantemos o convívio no fim do ano...mas a coisa já esteve melhor...



## **Debate com os alunos**

Relativamente aos alunos foi feito um pequeno debate em duas turmas do 12ºano envolvendo 34 alunos. Considerando que são alunos que terminam o seu percurso no secundário foi feita a proposta de fazerem uma breve reflexão sobre a sua experiência escolar ao nível:

### **1- Espaço extra sala de aula (Relação com os AAE)**

Pistas de reflexão:

- Qual a actividade que mais valorizam nos AAE?
- Valorizam as opiniões do AAE? Em que aspectos? Porquê?
- Em que situação recorre aos AAE? Porquê?
- Indicar três qualidades que parecem ser importantes num AAE
- Indicar as qualidades que os AAE desta escola ainda não apresentam

-Tempo 90 minutos

-Metodologia de trabalho: Num primeiro momento os alunos fizeram um debate durante trinta minutos em pequeno grupo com as pistas de reflexão acima transcritas, tendo-se constituído numa das turmas 2 grupos de 10 alunos, na outra, 2 grupos de 7 alunos.

-Após esta fase deu-se início a um pequeno debate, moderado pelo professor, tendo-se chegado às seguintes conclusões, transcritas pelo “porta-voz de cada grupo” que fez as anotações durante o debate. No final foram lidas e aceites por todos, no que apenas diz respeito ao ponto dois da proposta de trabalho - relação com os AAE:

### **TURMA K – 20 alunos / Entrevista 9**

#### **Conclusões:**

- Alguns funcionários são simpáticos...até são prestáveis, dão-nos folhas dos testes mesmo antes da papelaria abrir logo de manhã...vêm que estamos atrapalhados, e ajudam.
- Com alguns é fácil conversar, existe diálogo e ajudam-nos a resolver alguns problemas, e dão informações.
- Alguns metem-se de mais na vida das pessoas

- Uma qualidade que deviam ter é de mais respeito. A diferença de estatuto faz com que sejam uma coisa para os professores e outra coisa para os alunos. Falam com superioridade. Usam o poder excessivo com os alunos e até se rebaixam aos professores.

*(Uma aluna para ilustrar estas afirmações, faz o seguinte relato: No polivalente vários alunos tinham colocado as suas mochilas em cima de uma das mesas...e passado algum tempo, a funcionária de serviço nesta área empurrou as mochilas para o chão...dizendo que as mesas não eram para as mochilas, mas ficou uma mochila em cima da mesa...era a do filho da chefe da secretaria...)*

- Não colaboram muito no bom comportamento dos alunos. Não cumprem com o nome que têm de acção educativa, não se dão ao respeito, deixam os alunos abusar.

- Têm falta de formação (por exemplo não sabem trabalhar com aparelhos de informática)

Os auxiliares não deviam só limpar ou então o nome ou as funções é que estão mal. Depende do ambiente e dos alunos, pois na escola primária estão bem, têm mais importância.

- Fazem principalmente a limpeza das salas e do recreio, mas mal. Alguns abusam ao exigir que a gente faça certas coisas como por exemplo apanhar o lixo.

- Pensam que têm mais poder que o que têm.

-Deviam trabalhar mais e falar menos (limpar as salas, o pavilhão, quando precisamos deles nunca estão, por exemplo falta sempre o gelo no pavilhão desportivo para os primeiros socorros...)

- Na reprografia temos que esperar que acabe de atender o telemóvel por exemplo. Devem dar mais atenção aos alunos.

- Alguns são competentes e simpáticos, outros são antipáticos.

- Às vezes são incompetentes, mas não por culpa deles, pois mudam-nos de lugar muitas vezes e por vezes o mais competente não está nos lugares certos.

- Se conhecerem os auxiliares, os pais recorrem às suas informações, para vigiar os filhos, e este controle pode ser bom, pois ficam a saber, se fuma, bebe, as companhias e os pais podem assim intervir.

## **TURMA Z – 14 alunos /Entrevista 10**

### **Conclusões:**

- Varrem as salas e mal. Servem para gerir a entrada e saída dos alunos nos blocos e portaria.

- Precisamos deles quando é preciso material. E que atendam os telefonemas mais rapidamente, e que estejam nos locais de serviço.
  - Alguns coitados precisam de formação. Também há outros que só são fixes para as alunas.
  - Têm muita idade. Deviam ser mais actualizados.
  - Qualidades que deviam ter: simpáticos, prestáveis e trabalhadores
  - Deviam tratar os alunos conforme a sua idade, pois nós por exemplo já não estamos no sétimo ano.
  - Deviam depositar mais confiança nos alunos
  - Há alguns funcionários que abusam do poder que têm, não respeitam os alunos.
- (Uma aluna para ilustrar estas afirmações, faz o seguinte relato: Numa aula de matemática a professora pediu uma extensão. A delegada dirigiu-se ao funcionário, tendo este dito que não havia, deveria ir ao outro bloco. A delegada foi ao outro bloco e também não havia. Voltou para a sala e disse o que se tinha passado á professora. A professora então saiu de novo com a delegada e foram ao funcionário, e o funcionário disse que sim, que podia emprestar a extensão “dele”.
- Deviam limpar melhor o Pavilhão de Educação Física
  - Deviam zelar pelo bem-estar da comunidade
  - Deviam cumprir com as suas tarefas (limpezas)
  - Os pais não recorrem aos auxiliares para obter informações, porque pensam que eles não nos conhecem



## Relatos de Casos

### Caso 1

7 Outubro de 2008

Durante uma aula o chefe de pessoal a pretexto de ter de fazer uma pequena reparação numa sala de aulas, entrou sem bater à porta. Com muito espanto, pediu desculpa ao professor, e disse que não sabia que estava a decorrer a aula...pois estava muito silêncio...pois não é costume os alunos estarem tão calados nas aulas...

(Nota: Na porta de cada sala de aula estão afixados os horários das aulas)

### Caso 2

24 de Outubro 2008

Por motivos de gestão de sala de aulas, um professor foi informado de que a partir desta data passaria a dar aula na sala 16 do bloco B. Esta sala, por motivos que desconhecemos, não abre com a chave universal distribuída a todos os professores, tendo de ser aberta pelo funcionário de serviço. E na segunda vez que o professor solicitou para abrir a porta, a funcionária respondeu: -É a última vez que abro esta porta, o senhor professor é que tem de tratar do assunto.

### Caso 3

13 de Novembro

Após um pequeno incidente em que deflagrou um foco de incêndio no interior de um W.C. do bloco B, o chefe de pessoal com alguns funcionários tentaram debelar a situação, que estava a provocar uma grande acumulação de fumos no bloco. Esta acção durou alguns minutos e não conseguiram resolver a situação. Entretanto alguém ligou para o C. Executivo (C.E.) a explicar o que se passava e foram chamados os bombeiros...

A chegada dos bombeiros coincidiu com o toque de fim de período das aulas, originando uma situação com muita confusão com os espaços exteriores repletos de alunos, que impediam uma chegada dos bombeiros ao bloco em causa. Perante esta situação, o chefe de pessoal fez o seguinte comentário:

- Isto é tudo culpa dos professores que não fizeram o que tinham que fazer, e por isso está esta confusão!

(Nota: Em termos de procedimentos, o chefe de pessoal, deveria ter dado conhecimento de imediato ao C.E, pois é o órgão responsável por accionar o alarme de emergência para a saída das aulas...como não foi accionado os professores não abandonaram as salas, e provavelmente nem

saberiam o que se estava a passar.)

#### **Caso 4**

Janeiro 2009

A escola está a implementar de acordo com as directivas do Ministério da Educação o programa “Educação para a Saúde”.

Para tal o professor responsável, tendo como objectivo incentivar o consumo de fruta solicitou ao C.E que fosse colocada fruta à venda no bar dos alunos, o que de facto aconteceu

Passados cerca de quinze dias, o professor constatou que não havia fruta à venda no Bar, tendo perguntando a que se devia tal facto, e a funcionária respondeu que o Senhor M (Chefe do pessoal), disse para não se comprar mais fruta pois não estava a ter grande saída...

#### **Caso 5**

17 de Fevereiro 2009

Os professores de serviço para as aulas de substituição, têm uma sala ao lado da sala de professores, onde devem assinar, e onde recebem as informações se a aula está programada pelo professor que falta.

Três professores permaneceram mais alguns minutos na sala dos professores, de onde se tem acesso visual para a sala referida, entretanto, passados dez minutos chega o funcionário e disse:

- Os senhores professores que estão de H.S. (Horário de substituição) devem ir para a sala A10, é lá o sítio onde têm que estar.

Os professores dirigiram-se então para a sala.

#### **Caso 6**

17 de Fevereiro 2009

Na sequência do exposto no caso 5, os professores fizeram alguns comentários à “ordem” dada pelo funcionário:

É isto! Não há dúvida que um grupo de funcionários controlam a escola, têm mais poder que os professores! É como nas faltas é mais sério o funcionário que o professor...pois não é o professor que gere as suas faltas e as suas aulas, se tem necessidades de sair mais cedo ou mais tarde...mas o funcionário que controla.

Ainda há dias o professor A e a funcionária B....o professor é que desvalorizou a situação, porque se falasse assim para mim...

O professor ia a entrar na sala dos profissionais, e a funcionária disse-lhe:

- Ó senhor professor não pode entrar aí! Isto num tom agressivo e muito alto, riram-se...e o professor saiu...brincou e desvalorizou a situação...



Mas eu acho que não se fala assim para ninguém.

Mas há mais, e ainda há dias no bar dos professores um professor entregou o cartão e pediu um café e um bolo... qualquer coisa.... e a funcionária disse-lhe: - O cartão não tinha dinheiro. Não sirvo!...e não serviu

(Nota: Constatei que, em casos semelhantes, o funcionário apontava o gasto, e quando o professor utilizava de novo o cartão no bar liquidava a despesa).

Eles gostam é de controlar os mais novos (referia-se aos professores), quando vim para cá estavam sempre a chamar-me a atenção por deixar a porta aberta... (da sala de aulas no fim de cada aula, é norma o professor fechar a sala), mas agora já não me dizem nada...Risos

Um outro professor retorquiu: é assim, há problemas entre professores e funcionários, devido a não se saber muito bem quem são uns e quem são outros dentro da escola, ou seja quem é o superior e o inferior...

### Caso 7

19 de Março 2009

Dois professores estavam a elaborar uma lista de inscrições para uma actividade aberta a toda a comunidade educativa. O professor teria colocado pela seguinte ordem:

Professores; Alunos; Funcionários. O outro colega fez então o seguinte comentário:

É melhor colocar primeiro os funcionários e depois os alunos...sabes como esta tropa é! E assim evitamos problemas...é melhor....

### Caso 8

28 de Maio de 2009

Em virtude de não ter feito a requisição de um projector, dirigi-me ao funcionário para saber se havia algum equipamento disponível, pois tinha surgido a hipótese de mostrar um pequeno documentário aos alunos, e o funcionário respondeu que estava tudo requisitado. Agradei e regressava à sala, quando a funcionária veio ter comigo e disse-me para ir para o anfiteatro (é um espaço que só pode ser utilizado com autorização do C.E), pois ninguém sabia...e disse ainda:

- Não sei para que querem os aparelhos se é para estarem às moscas...estas coisas é para quando fazem falta...vá para lá professor!

### Caso 9

Titulo de notícia no **Jornal Diário do Minho** 5 de Novembro de 2008:

**Presidente do Agrupamento culpa Professores e Auxiliares**

“ O presidente responsabiliza auxiliares e professores pelos problemas vividos na manhã de segunda – feira...”

“...não se conforma por ter sido tardiamente avisado pelo corpo docente que o estabelecimento de ensino estava encerrado por falta de auxiliares”.

“ Já ordenou um processo disciplinar à funcionária que nessa manhã não compareceu ao serviço...”

“ Outra pessoas podiam ter aberto as portas e não abriram, porque os professores não se dignaram comunicar ao Agrupamento o que se estava a passar...”

“ Não vale a pena a fazerem pressão, porque não tem meios para afectar mais auxiliares da acção educativa...”

“ J.A. não esconde a dependência das escolas do agrupamento que dirige da boa saúde dos auxiliares de acção educativa. Todas as escolas ficam numa situação complicada se as funcionárias adoecerem...”

### Caso 9

1 de Junho 2009

Numa conversa com dois directores recentemente nomeados, quando se falava de alguns aspectos da gestão das escolas, um deles referiu-se aos auxiliares como “uma gente muito complicada” e que é preciso muito cuidado para lidar com eles tendo dito:

- Eles não têm poder!...eles podem ser um contra poder!...podem boicotar a vida na escola.

Mas eu gosto, e faço que questão que não falem às reuniões onde estão representados, principalmente no pedagógico, eles não dizem quase nada, mas estando presentes ajuda-me a controlar os professores...

### Caso 10

19 de Junho de 2009

Alguns auxiliares que se encontravam de modo informal a falar com o vice-presidente, responsável pela área do pessoal não docente (AAE), comentavam:

-Este ano não deixe o sr M (Encarregado do Pessoal) sozinho na mesinha dele a fazer as avaliações, tem feito muitas asneiras, se não só dá muitos bons aos amiguinhos (Risos), e num ambiente de boa disposição e sorrisos continuaram:

- Tem que estar atento professor! Senão fazemos como eles...faço o meu trabalhinho e não mexo nem mais uma palha, isto foi uma vergonha

- O M é de gancho! O professor é que manda ou não? Então...

O professor em causa retirou-se a pretexto de ter de ir ao C. Executivo e respondeu: temos tempo, depois vemos isso... e comentou em voz baixa para outro colega a rir-se esta malta é lixada...

Os auxiliares continuaram com comentários entre si...em tom baixo...

<b>Caso 11</b>
Junho de 2008
Numa conversa entre dois directores, ao abordar-se os AAE, um deles diz: É uma tropa difícil...mas eu gosto de os ter sempre presentes no Pedagógico...ajudam-me a controlar os professores...



Reunião com os AAE	
INTERVENIENTES	DESCRIÇÃO
Director	Antes de dar início à reunião o Director da escola informou os presentes que a reunião ia ser assistida por um professor de escola, que estava a executar um trabalho para um mestrado sobre os AAE. Na mesa encontrava-se o Director e o Encarregado do pessoal auxiliar.
Director	<p><b>Inferências:</b> Os AAE não ficaram surpreendidos, pela presença do observador, notou-se até algum contentamento pelo facto de se tratar de um assunto que lhes dizia directamente respeito</p> <p>Começou por perguntar se estavam todos, e disse que estas reuniões são muito importantes, dado que os AAE são de facto um pilar importante da escola, e que já fazem parte da sua história, pois os professores passam, mas eles estão na escola todos os dias.</p>
AAE – B	<p>Faltam meia dúzia.... (risos), é o costume....</p> <p><b>Inferências:</b> Nota-se alguma descontração, assumem alguma informalidade</p>
Director	<p>Relembrou que está a ser implementado um novo modelo de gestão, e agora vai tomar posse uma nova equipa de trabalho.</p> <p>Agradeceu aos representantes dos AAE no Conselho Geral, pois exigiu algum esforço suplementar e horas extras de trabalho.</p> <p>Continuou a referir a importância do apoio de todos os funcionários para levar a bom termo a missão como Director nos próximos quatro anos.</p>
AAE -Encarregado do Pessoal	<p>(Entre sorrisos) Disse: “ está sem treinador”</p> <p><b>Inferências:</b> Esta é a primeira reunião com este grupo de profissionais, desde que o Director foi eleito para esta cargo, um mês antes. Quanto ao comentário do Encarregado do Pessoal, pelo que entendi, trata-se de uma piada de cariz futebolístico devido ao clube preferido do Director, e que provocou alguns sorrisos de cumplicidades.</p>
Director	<p>Continuou a reunião referindo-se que se aproximam as férias, e que há muito trabalho para fazer, os exames e pôr tudo pronto para o arranque do ano lectivo. É necessário cumprir com as tarefas para que corra tudo bem nos exames:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanecer nos blocos</li> <li>• Colaborar com os professores e serviço de secretariado</li> </ul>

AAE - B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter silêncio nos blocos onde decorrem os exames</li> <li>• Alertou para algumas situações excepcionais e procedimentos a ter.</li> </ul> <p>Interveio para perguntar se mantinha a hierarquia...ao qual o Director respondeu que a organização do serviço dos funcionários era com o Senhor M (Encarregado de Pessoal)</p> <p><b>Inferências:</b> Notou-se uma ligeira agitação, com breves comentários, talvez pelo facto de já conhecerem muito bem este serviço.</p>
Director	<p>Aproveitou para referir que está previsto as aulas iniciarem em 15 de Setembro. Os Auxiliares podem e devem reunir para acertar pormenores para o próximo ano, como por exemplo proposta se troca de serviços...</p>
AAE C	<p>Interveio com uma exclamação: “ Ó senhor M! Isto de mudar?!....Está muito bem assim!</p> <p><b>Inferências:</b> Para além do comentário, notou-se grande agitação na sala, verificando-se expressões de desagrado, tendo o Sr M dito que falasse um de cada vez.</p>
AAE Encarregado do pessoal	<p>Há pessoas que não têm perfil para o trabalho que estão a fazer, mas não posso pôr o nome em pessoas...</p> <p>Verificou-se alguma confusão na sala com os AAE a falarem entre si, tendo alguém comentado que o problema não são os horários, mas os serviços que ninguém quer fazer!</p> <p>“ Toca a todos” diz uma outra auxiliar, o trabalho não me assusta!</p> <p>Alguns AAE riam-se e verificaram-se troca de piadas entre si...</p> <p><b>Inferências:</b> Consideramos que o ambiente inicial não foi quebrado, apenas mais ou menos barulho na sala, e mais ou menos conversas cruzadas.</p>
AAE Encarregado do pessoal	<p>Enquanto os AAE falavam, o Sr. M falou para o Director e comentou em tom mais baixo: Temos que ir andando, está na hora de meter prá blusa (almoçar, eram cerca das 13.10h), há trabalho à tarde!</p>
Director	<p>Numa tentativa de terminar com a situação que se tinha gerado na sala, muda estrategicamente de assunto e referiu que a escola vai beneficiar de grandes obras de remodelação e que vai ficar muito diferente, ficando preparada para receber mais de 1500 alunos</p> <p>Vão surgir novos cursos, muitas salas de laboratórios, e os cursos que geram riqueza...</p>
AAE B	<p>Mas é para este ano? (Verificaram-se comentários em paralelo enquanto</p>

<p>Director</p>	<p>o director falava, e notavam-se expressões de agrado)</p> <p>Daqui a um ano! (ouvem-se algumas gargalhadas... e continuam as trocas de comentários entre grande parte dos AAE)</p> <p>O director continuou, referindo como vêem vai aumentar em muito o espaço físico, é mais responsabilidades, o que implica mais funcionários, e os que já estão cá...já se sabe continuam. (Ouve-se mais uma vez alguns comentários de regozijo pelas novidades)</p> <p><b>Inferências:</b> Com esta informação o director consegue repor um ambiente com mais ânimo, para que cada um cumpra o seu trabalho</p>
<p>AAE C</p>	<p>Voltou à questão da distribuição de tarefas para o próximo ano e falando directamente para o encarregado do pessoal: Ó sr. M eu quero ir para o Bloco B, no C, é só sétimos anos...ficamos tolinhos! Ouve-se no entretanto o comentário de uma outra auxiliar: “ cá por mim mudo quando o chefe quiser...não tenho problemas estou habituada a trabalhar! Vamos andando que está na hora do almoço...</p> <p>A AAE C continuou: e ainda nós temos poucas turmas, mas fazem muito mal aos professores e funcionários, e a AAE D retorquiui: e os papás estão sempre a protegê-los...</p>
<p>AAE B</p>	<p>Ò professor! Uma escola nova? Para quê? Eles (alunos) estragam tudo!...agora uma escola nova (com o rosto numa expressão de grande descrença) alguns risos...</p> <p><b>Inferências:</b> A condução da reunião ficou um pouco comprometida. Alguns falam do descontentamento das funções que exercem, outros ficaram mais focalizados nas obras que estão previstas.</p> <p>O AAE B mostrou-se um pouco incrédulo com as obras, porque não acredita no comportamento dos alunos</p>
<p>Director</p>	<p>No meio de alguma confusão com toda a gente a falar, ia esclarecendo( para quem estava a ouvir), que quando as coisas são novas as pessoas respeitam mais os espaços, e referiu o exemplo das zonas ajardinadas da escola que têm sido muito “ gabadas” até pelos arquitectos das futuras obras, e no inicio também tiveram que colocar umas correntes para proteger a relva mas agora já não há problemas e toda a gente respeita.</p> <p>Inferências: parece que este argumento produziu alguma compreensão nos funcionários, e repôs-se o silêncio na reunião.</p>
<p>AAE B</p>	<p>Ò Senhor Director, ao fazrem uma “escola nova” como diz, é então a altura de recuperar o espaço lá fora para estacionamento dos carros e negociar o arranjo com a câmara.</p>

<p>AAE D</p> <p>Director</p> <p>AAE Encarregado pessoal</p> <p>AAE D</p>	<p>De novo começam as conversas paralelas, e algumas gargalhadas quando um dos funcionários refere que também dá para plantar couves...O Director tentou esclarecer que de facto o terreno circundante não pertence à escola...</p> <p>Mas vamos ter aspectos inovadores na construção...por exemplo falaram num ginásio sem paredes,</p> <p>Mas isto aqui não é o Algarve senhor professor! Isto é muito bonito mas quero ver no Inverno....</p> <p><b>Inferências:</b> Notamos algum interesse por parte de alguns funcionários em saber mais pormenores sobre as novas obras...mas não escondem algum descrédito.</p> <p>Então para quando está marcado o almoço de fim de ano?</p> <p>Dia 10 sexta-feira, o professor também vai? Não pode faltar!</p> <p>Também querem fazer o convite ao pessoal dos serviços administrativos? E a resposta em coro foi: Não! Não!</p> <p>Pronto está decidido, retorquiu o director, e fica cá gente? É sexta-feira! E a escola tem que ter os mínimos! E duas funcionárias responderam que ficavam</p> <p>Então ó sr professor não há uma “escalinha”? Já estamos habituados! (Percebemos no final da reunião que se trata de dar dois dias extra de férias a cada funcionário para compensar horas de serviço durante o ano)</p> <p><b>Inferências:</b> Notamos que nesta reunião intervieram os AAE mais antigos e posteriormente soubemos que são representantes do pessoal não docente no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. Dois deles são delegados sindicais.</p> <p>Foi um destes funcionários que relembrou a “escalinha” dos dias extras, e este assunto pareceu-nos de facto um dos assuntos mais importante da reunião para os presentes.</p> <p>No geral não se verificou muito diálogo de forma continuada, sobre algum dos assuntos abordados. Mas no que diz respeito aos seus “direitos” foi o que levou a maior intervenção dos funcionários.</p> <p>Pareceu-nos que a reunião foi um pouco ao sabor dos comentários que iam sendo feitos, tendo o director inclusivé a necessidade de mudar de assuntos, que estrategicamente podiam agradar mais aos AAE.</p> <p>De seguida abandonaram a sala, com tranquilidade, e falavam do convívio que se iria realizar no dia 10 de Junho. Foi mais uma reunião.</p>
--	---





## **Entrevistas de carácter exploratório realizadas a docentes da escola em Dezembro de 2008 (professores)**

Após um breve explicação sobre o objectivo desta entrevista, e apresentado o tema do trabalho de dissertação, os entrevistados expuseram as suas ideias sobre o assunto, de forma livre, tendo solicitado uma resposta as seguintes questões:

- Se consideram que o conceito de Acção Educativa, está interiorizado por estes actores (AAE)
- Em que situações recorre ao AAE.

### **1 - Professor Coordenador de Departamento**

Na minha opinião eles têm poder! Tive situações de conflito, em que tive de mandar calar duas ou três vezes uma sujeita...No caso, eu orientava estágio, e estava na hora de seminário com os estagiários no gabinete do grupo...os estagiários tinham aula e atrasaram-se...pedi então para avisarem no respectivo Bloco a funcionária, mas pelos vistos não avisaram a pessoa certa...e a sujeita chegou e disse que tinham falta porque não a avisaram da situação. Então eu disse-lhe que sendo o orientador avisei que os estagiários estavam comigo, a trabalhar para a escola...e a funcionária respondeu – me que ou a avisava a ela ou ao Presidente do Conselho Executivo!

E eu respondi-lhe:

- Ó minha senhora já trabalho aqui há muito tempo e noutras situações quando querem saber algumas situações até perguntam para confirmar as coisas...e neste caso a informação não chegou à senhora... A senhora começou então a dizer que agora já não têm autoridade nenhuma já não somos nós que mandamos...e a coisa começou a azedar... e disse-lhe que com ela não continuava a falar pois não valia a pena.

Mais tarde fui falar com o chefe de pessoal, que disse para não me preocupar, que a senhora é assim, que anda um pouco stressada, mas que também temos que compreender, que eles são chamados à responsabilidade.

E eu disse-lhe:

- Vocês de facto têm um poder terrível...mais do que nós! Têm o carimbo na mão...

Entretanto as coisas melhoraram e passado alguns dias fui falar com ela, e disse-me que tinha exagerado, mas de facto continuou a dizer que é obrigatório informá-los.

O que eu noto é que...e já aconteceu, e isso acho muito interessante...a funcionária chega à sala dos professores e diz:

- Você não estava aqui...

- Não estava aqui porquê?

- Porque é a hora de H.S. (Hora de Substituição), e não estava aqui quando deu o toque...

- Mas a senhora por exemplo sabe que neste caso eu sou o último a entrar ao serviço no caso de fazer falta?

- Mas o professor devia ter dito!

- Mas eu não sou o Presidente do C.E.!, além de que está um papel afixado pelo C.E. a dar essa informação...

Ou seja a partir deste momento tenta fazer o controle! E continua por vezes em tom de brincadeira a dizer, o professor não está, ou está...

Quando orientei outro estágio dos tecnológicos também tive situações muito interessantes. Por vezes tínhamos reuniões que se prolongavam e comecei a perceber que o melhor era avisar a escola que iria chegar cinco minutos atrasado, sempre que tinha serviço de H.S., e então eles diziam que estava tudo bem, e no caso de ser necessário metiam os alunos na sala de aula a aguardar a minha chegada...

Por isso mantêm o controle da escola e manobram na escola.

-Consideras que o conceito de acção educativa está interiorizado pelos funcionários?

Isso é interessante, pois penso que a escola melhoraria se assim fosse, se eles entendessem o que isso implica, principalmente o último conceito, educativo!

A postura não é em nenhuns aspecto...apenas controlam os alunos, não têm a mínima noção, são funcionários públicos puros, conta como um emprego, um tipo de trabalho...o que reparo é que a maior parte não entende isso. O conceito de qualidade melhorava até no sentido dos alunos poderem interiorizar melhor o que é isto das regras...

Em termos de funcionalismo, há pessoas excelentes, por exemplo na reprografia podiam usar o poder, pois há uma norma que estabelece regras sobre os pedidos de trabalhos, no entanto vão resolvendo as situações, embora vão dizendo as coisas. Aqui a relação entre o nome e a função é muito difícil...

Um outro caso que presenciei e que posso contar, foi quando um professor estava a mostrar as fichas de avaliação, de um módulo dos cursos profissionais aos alunos, que de acordo com as normas têm de tomar conhecimento e assinar a respectiva ficha, pois o aluno pode discordar.

A funcionária tendo visto, aproximou-se e disse ao professor:

Desculpe senhor professor mas não pode mostrar as notas antes de sair as pautas...

Eles têm a possibilidade de contornar o poder. Se por exemplo um professor tem dificuldade em chegar a horas a determinadas actividades, nas aulas é mais difícil, podemos estar à vontade que provavelmente eles nem reparam...mas se estiveres sob controle já não há hipóteses de falhar, as pessoas sabem bem que têm essa possibilidade, porque essa história de estarmos de bem com elas eu por exemplo até faço por isso...

## **2 - Professor do Q.N.D**

Considero que os professores são uma parte muito importante do sistema educativo, porque auxiliam professores e alunos a levar a cabo determinadas tarefas.

O nome de Auxiliares de Acção Educativa é um nome pomposo, mas também não quer dizer que não seja real, porque os empregados tratam de alguns assuntos para os professores na sala de aula, e também ajudam na educação dos alunos sobretudo quando estão fora da aula.

Quanto à questão do poder oculto... (Risos) ...bem, não se pode dizer tudo... O poder está disseminado por todo o lado, encontramos vários poderes. Claro que o funcionário tem um poder que lhe é conferido pela lei, ele tem alguma autoridade dentro da escola, mas poderá ser maior ou menor conforme a personalidade do auxiliar. Há os que levam esse poder mais a peito, mais além...e outros que passam mais discretos que não interferem na acção educativa. Ainda me lembro quando andava a estudar que grande parte das experiências realizadas pelo professor era previamente preparadas pelos AAE nos laboratórios.

Os funcionários sempre tiveram o poder por exemplo de marcar faltas, cumprem ordens do C.E. e provavelmente a partir daí advém algum poder...embora não seja apenas esse...pois junto dos professores seus conhecidos são capazes de facilitar um pouco mais do que a outros que não sejam da sua amizade, talvez não tanto a influencia da antiguidade mas mais ao nível do relacionamento humano, como aliás acontece em todas as instituições estatais, em que uma pessoa conhecida pode ter privilégios acrescidos em relação a um desconhecido.

Os funcionários podem ainda beneficiar de um determinado poder, pois conhecem o meio ambiente social em que a escola está inserida, os alunos, familiares, etc...e claro quando se conhece o meio, acaba por se ter poder, pois o conhecimento gera poder.

Penso que existe por isso um poder oculto nas escolas, e esta temática é pertinente para poder descodificar melhor os comportamentos dentro das escolas.

### **3 - Professor do Q.N.D.**

Posso dar a minha opinião sobre a nossa escola. Tenho a ideia que nesta escola, em função do que o Executivo, pode ou não mandar...há aqui funcionários que morrem por não fazer nada, e são críticos em relação aos que fazem e puxam sempre para trás. Na altura da avaliação os que não fazem nada, mostram-se como parecendo que fazem muito, e conheço aí alguns... e aqueles que trabalham, que são 3 ou 4 acabam por ter apenas Bom, que também começam a pensar em fazer menos...e só por isso meia dúzia dos que não fazem nada, se quiserem a escola não funciona.

Por exemplo se precisares de algum material numa sala, e eles demorarem... a tua aula já não vai correr bem, eles têm esse poder, basta ter um funcionário que não ligue nada por exemplo nos balneários, e aquilo fica uma confusão. Não fazendo as limpezas aceitáveis... não há condições para trabalhar. Há funcionários que limpam a entrada da escola, e que para o C.E está muito bonito, e vamos a outras áreas da escola em que está tudo sujo! E quando lhes dizemos alguma coisa, eles respondem que o Executivo é quem manda... claro que à frente da escola é o que conta para a avaliação.

-Consideras que o conceito de acção educativa está interiorizado pelos funcionários?

Eu diria que há meia dúzia de Auxiliares de Acção Educativa, em que os vejo a tomar uma atitude para com os alunos de os educar, quando vêem os alunos a fazer coisas que não devem, e vejo outros que fazem o mínimo, e em termos de acção educativa não fazem absolutamente nada, tentam não ser apanhados fora do posto de trabalho, mas que não é um posto de trabalho, é um emprego em que entram às 8.30h e saem às 13h sem fazer nada.

Por exemplo, acontece por vezes que às 8.35 quando estou a começar a dar a aula no pavilhão, o funcionário chega e entrega-me as chaves do gabinete dele, e diz-me se precisar de material para o ir buscar. Durante o período da aula está ausente e regressa na hora de abrir os balneários para os banhos.

Deviam por isso ser sensibilizados para serem aquilo que o nome diz que são, ou seja auxiliarem os professores perante os alunos Depois, há coisas que eles melhor do que nós sabem fazer, que poderiam ajudar, mas se isso implica mais trabalho, não o dizem e deixam ficar.

Eu por exemplo recorro apenas em último caso aos seus serviços, pois no pavilhão parece que vão para lá o refugio da escola. No que se refere ao resto não tenho muita razão de queixa, mas isto também em muito a ver por exemplo...estou cá há vinte anos e se precisar de alguma coisa da reprografia às 8.25h, às 8.30h está pronto, porque sei falar com eles e eles também já me conhecem. Eles quando querem têm o poder de boicotar as nossas aulas. Pois, se um dia te esqueces de imprimir um teste, e chegas lá no próprio dia e ele não imprime, estragou a tua aula. Em alguns casos eles não têm sensibilidade para estas situações.

Por vezes também há professores que olham para o A.A.E. como um menor que está na escola, e isso não é assim. Eu falo com cada um como falo com um colega, e já me conhecem há muito tempo, e sei que eles me ajudam a reparar alguma falha.

Mas há colegas que não lhe admitem nenhuma falha, e estão sempre a recriminá-los...e então estão desgraçados quando precisam do auxílio deles, e eles têm poder para isso, e boicotam as aulas completamente.

#### **4 - Representante dos EE no CGT**

De imediato, surgiu-me a ideia que de facto os funcionários apercebem-se de coisas e chegam-lhes determinados tipo de situações que a nós nos passam despercebidas.

Primeiro porque estão a contactar com os alunos de outra maneira. Os alunos não sentem a pressão da avaliação, não sentem que os funcionários estão em contacto com os professores, e por vezes desabafam e contam problemas relativamente as aulas, ao que se passa dentro da sala da aula... e depois as conversas entre eles. É que estão em contacto com os diversos elementos da escola, professores, alunos, E.E. e entre eles...

Por isso vão tomando conhecimento de um leque de situações, incluindo dentro da sala de aulas, e mesmo que não use têm esse conhecimento, esse domínio, e isso pode fazer com que a situação seja revertida, principalmente hoje em dia em que toda a gente avalia toda a gente, e em que os funcionários precisam de subir a carreira. Têm outro contacto com o C. Executivo, e por vezes podem usar esse poder. Por exemplo, argumentando, se nós os funcionários, falhamos nalgum aspecto, também os professores falham nesta ou naquela situação.

-Considera que o conceito de acção educativa está interiorizado pelos funcionários?

Não, não está, são mais funcionários. Por exemplo o que está no bar assume o papel de vender e servir, o da reprografia a mesma coisa...

Da maneira que isto está, como funciona, cada um repartido por funções, é muito difícil assumir a acção educativa em si.

No fundo são funcionários, tendo cada um tarefas específicas, em que se perde um pouco essa acção, não há apoio. Poderá haver numa escola do 1ºciclo, em que os AAE ficam com os alunos em vez dos professores. No secundário isto não acontece.

No entanto valorizo a opinião dos auxiliares, assim como do aluno ou E.E.

Para além das funções que lhe estão atribuídas, os professores recorrem aos funcionários em situações de indisciplina, em que os auxiliares levam os alunos para a sala de estudo, biblioteca, e só aí é que podem exercer acção educativa.

## **5 - Professora Contratada**

Eles têm um grande poder! Podem manipular muita coisa. Chego a ter medo, confesso!

Sabes que nós os contratados chegamos a ter medo, não dos colegas, C. Executivo, mas aos funcionários, pois acho que eles conseguem manipular os serviços administrativos, os Executivos, e até podem transmitir ideias erradas a nosso respeito...e agora com essa história da avaliação...Acho que eles vão ter um papel fundamental nisso.

-Consideras que o conceito de acção educativa está interiorizado pelos funcionários?

Não me parece muito, pois a acção não têm nada, de educativa muito menos. E depois há outro problema, é que agora há falta de pessoal nas escolas e por isso vão aos Centros de Emprego recrutar pessoal que não está preparado, não fazem entrevistas, não prestam provas. Logo essas pessoas não sabe como lidar com os alunos, e até com os professores, vê-se o tratamento com alguns colegas que não é o melhor.

Normalmente recorre-se ao AAE para recursos didácticos...

Quanto a aceitar a opinião deles...se fosse pessoas formadas...eles não têm formação, não têm pedagogia, estão sem vocação...

Sabemos que há escolas em que os funcionários estão proibidos de circular por exemplo com o livro de ponto, mas nunca percebi porquê...

Conosco, os contratados, eles não são nada tolerantes, e às vezes até somos muito mal tratados e diferenciados principalmente no bar e reprografia. Até chegam a ser antipáticos.

Penso que fazem sempre a discriminação entre professores mais velhos e mais novos. Fazem mais depressa um favor a um professor mais velho e encobrem um professor mais velho do que a um novo.

Por exemplo estive numa escola do Porto considerada de elite em que os funcionários após o toque de entrada fechavam as portas dos blocos e se o professor chegasse passado dois minutos, já não abriam...eram coniventes com o Executivo. Também não batiam à porta para entrar na sala de aula, e tudo o que se passava nas salas de aula...barulho etc, eles controlavam tudo, eles às vezes têm ordem dos superiores hierárquicos para fazer esse controle. Vocês os mais velhos são mais protegidos, há mais cumplicidades, eles conhecem os pais os alunos, a terra e são muito bisbilhoteiros...

## **6 – Professora Contratada**

Têm alguma força e poder de manipular o órgão de gestão, isto por conversas e comentários que se ouvem por aí, e que me levam a essa conclusão.

O trabalho que eles fazem mais importante é ao nível didáctico com os materiais, e que nem sempre é o melhor, embora tenham um trabalho rotativo... vão mudando de serviços e fazem um pouco de tudo. Normalmente recorro aos auxiliares para apoio de materiais e acompanhamento em situações disciplinares, porque o regulamento assim o exige.

-Consideras que o conceito de acção educativa está interiorizado pelos funcionários?

Não, não está! Talvez alguns...

Mas eu em relação a esta escola até não tenho queixas dos funcionários. Trato-os da mesma maneira como qualquer outro profissional. Não tenho nenhuma situação em que tenha sido mal atendida, ao contrário de alguns professores que os tratam como uma classe inferior, e não pode ser, tem que haver respeito mútuo, e tudo corre bem.